

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Maiara Foli Severo

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONHECIMENTOS  
ACIONADOS NAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS,  
PRODUZIDAS POR CRIANÇAS E PROFESSORA-  
PESQUISADORA DURANTE A LEITURA  
COMPARTILHADA

Passo Fundo

2019

Maiara Foli Severo

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONHECIMENTOS  
ACIONADOS NAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS,  
PRODUZIDAS POR CRIANÇAS E PROFESSORA-  
PESQUISADORA DURANTE A LEITURA  
COMPARTILHADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2019

## AGRADECIMENTOS

### **A** palavra é gratidão...

Agradeço a todos que me apoiaram para que este texto se materializasse. Sempre estive rodeada de pessoas que me fizeram acreditar e buscar a realização deste sonho.

Primeiramente, agradeço imensamente à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Adriana Dickel, responsável pela concretização deste trabalho e realização dessa etapa tão importante à minha formação e por este estudo ser muito maior do que minha expectativa inicial.

À minha mãe, Carmem, que sempre me impulsionou, desde a infância, que me ensinou que estudar vale à pena, a nunca baixar a cabeça diante das dificuldades, a ter garra e coragem para enfrentar a vida. Agradeço por ter estudado e ter conquistado a profissão de ser professora. Inclusive, você, mãe, que sempre quis que suas filhas fossem professoras. Ser professora me traz vida, coragem de enfrentar os desafios e buscar coisas interessantes.

Ao meu pai (*in memoriam*), Joir Marcelo, que com seu jeito de ser pai sempre me encantou e foi um dos grandes responsáveis por minha trajetória, foi exemplo de honestidade, sabedoria e de uma capacidade incrível. Obrigada! Mesmo com o pouco tempo que passamos juntos, sempre serás inesquecível.

Ao meu amor, amigo e companheiro, Guilherme, que esteve comigo em todos os momentos, nas conquistas e nas angústias, sempre me motivando a seguir em frente. Vivenciou o curso de mestrado junto comigo, me incentivou desde o início e me deu muito apoio para que eu chegasse até a conclusão deste estudo.

À minha irmã, Natália, que se mostrou muito atenciosa, me escutando e dando sugestões. Sempre mostrou ter orgulho de mim. Minha melhor amiga!

A toda a minha família e amigos gratidão!

Às professoras Dra. Gabriela Medeiros Nogueira, Dra. Adriana Bragagnolo e Dra. Fabiane Verardi Burlamaque, minha banca, por todas as contribuições e sugestões dadas para qualificar este trabalho.

À Escola St. Patrick, não há palavras suficientes para pôr neste agradecimento, mas meu reconhecimento pelo acolhimento, pelas oportunidades, pela autorização de que a pesquisa se realizasse no lugar onde há uma proposta na qual fielmente acredito e que me constitui a cada dia como uma profissional melhor. Agradeço à direção, à coordenação e à secretaria. Também, aos meus colegas, com os quais troco experiências diariamente. Valeu, Time St. Patrick!

Aos pais da turma do 2º ano de 2017, que autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa de campo.

Aos estudantes da turma do 2º ano de 2017, que neste ano (2019) são meus alunos novamente, agora no 4º ano, e com os quais tenho a sorte de reviver o momento de leitura compartilhada e vivenciar os conhecimentos produzidos. Obrigada, meus queridos alunos, que viveram a pesquisa de campo junto comigo. Sem vocês nada teria acontecido. “Este trabalho é nosso!”, como vocês dizem.

Aos professores do Curso de Mestrado do PPGEDU, pelas aulas que possibilitaram me tornar uma cientista em educação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro durante o estudo.

Ao PPGEDU, coordenação e secretaria, pela disponibilidade, orientações e ajudas durante o Curso.

Ao grupo de pesquisa mais especial, o Gepalfa, pela troca de experiências, pelo acolhimento, pela mão amiga nos momentos difíceis da vida e da profissão, que ao lado de vocês se tornam possíveis de serem resolvidos, pois um fortalece o outro.

*Aqui há um livro maravilhoso, ali há um grupo de crianças, o que acontece em seguida? Em seguida fala-se (...)*

*Quando nosso melhor amigo nos diz que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é dizer-nos o que nele encontrou. Assim nos familiariza com esse livro novo e, por isso, ameaçador. Diz-nos algo sobre seu enredo. Indica quais são as partes emocionantes. Diz-nos com que outros livros se parece, livros que ele sabe que já lemos. E compara-os ou fala sobre suas diferenças. São similares nestes aspectos, diz, e diferentes nestes outros. Também prepara-nos para as dificuldades. “Siga adiante até o terceiro capítulo, pode dizer-nos o amigo, “é difícil até esse ponto, mas depois você não poderá parar”. Em outras palavras, convence-nos a ler o livro por nós mesmos. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura fazem sempre: convencer-nos a ler.*

*Aidan Chambers*

## RESUMO

A pesquisa que deu origem a esta dissertação teve como objetivo analisar as interações discursivas produzidas por estudantes e sua professora, focalizando as estratégias de leitura acionadas/ensinadas como resposta aos problemas que se interpõem à compreensão de um texto durante a atividade de leitura compartilhada. O problema que a orientou está formulado da seguinte forma: em que condições a leitura compartilhada pode proporcionar aos leitores em formação o uso de estratégias de leitura, fundamentais à tomada de decisões com vistas a resolver desafios que os textos provocam? Os princípios teórico-metodológicos que sustentaram a investigação foram formulados com base em Solé (1998), Kleiman (1997; 2008), Smith (1989), Bakhtin(2003), Bakhtin/Volochinov (2010), Colomer (2007), Girotto e Souza (2010) e Abarca e Rico (1998). De abordagem qualitativa, a pesquisa beneficia-se dos princípios metodológicos da pesquisa-ação e da autoscopia. O trabalho de campo ocorreu junto a uma escola da rede privada do município de Passo Fundo/RS, com crianças na faixa etária entre 7e8 anos. Para a produção de dados, foram realizadas videografações, transcrição do material videogravado e elaboração de protocolo de pesquisa de campo. Durante as sessões de leitura compartilhada, professora-pesquisadora e estudantes portaram a obra *A extraordinária Jornada de Edward Tulane*, de Kate DiCamillo. A análise das cenas selecionadas permitiu reconhecer que, dentre as estratégias acionadas pelas crianças durante a leitura compartilhada, constavam: elaboração de previsões; formulação de perguntas para resolver desafios; produção de inferências para comprovar ou refutar hipóteses; identificação da ideia principal; retomada de conteúdos já lidos e para checagem de previsões; produção de paráfrases; elaboração de resumos. Observou-se, ainda, que muitas dessas estratégias ocorreram mediante a intervenção da professora, realizada por meio da solicitação de previsões e de retomada do texto e de proposição de perguntas para suscitar dúvidas e desafios. Conclui-se que cabe à docente a gestão da leitura de modo que os espaços de discussão e de escuta sejam garantidos. A compreensão do texto, na leitura compartilhada, constitui-se coletivamente, em um processo intenso de interação em que falantes e ouvintes participam ativamente do diálogo.

**Palavras-chave:** Leitura compartilhada, Estratégias de leitura, Anos Iniciais, Autoscopia.

## ABSTRACT

The research that originated this dissertation aimed to analyze the discursive interactions produced by students and their teacher, focusing on the reading strategies triggered / taught as a response to the problems that stand in the way of understanding a text read during the shared reading activity. The problem that guided the research is formulated as follows: How can shared reading give readers in training the use of reading strategies so that certain decisions can be made to solve the challenges that texts pose? The theoretical and methodological principles that supported it were formulated based on Solé (1998), Kleiman (1997; 2008), Smith (1989), Bakhtin (2003), Bakhtin / Volochinov (2010), Colomer (2007), Girotto and Souza (2010) and Abarca and Rico (1998). From a qualitative approach, research benefits from the methodological principles of action research and autoscopia. The fieldwork was carried out with a private school in the city of Passo Fundo / RS, with children aged 7 to 8 years. For data production, video recordings, transcription of the video file and the elaboration of the field research protocol were performed. During the shared reading sessions, the research-teacher and students published the book *The Extraordinary Journey of Edward Tulane* by Kate DiCamillo. The analysis of the selected scenes allowed us to recognize that, among the strategies triggered by the children during the shared reading, were: preparation of predictions; formulating questions to solve challenges; production of inferences to substantiate or refute hypotheses; identification of the main idea; resumption of content already read and for checking forecasts; paraphrase production; abstract writing. Many of these strategies need the teacher's intervention, by requesting predictions and resuming the text and predictions, proposing questions to raise doubts and challenges. It is also responsible for the management of reading so that the spaces for discussion and listening are guaranteed. Understanding the text in shared reading is collectively constituted in an intense process of interaction in which speakers and listeners actively participate in the dialogue.

**Keywords:** Shared reading, Reading strategies, Early years, Autoscopia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura1- Capa do livro .....	62
Figura 2- Exemplo de entrada dos capítulos da obra: número do capítulo e imagem.....	62
Figura 3- Modelo de Protocolo de Pesquisa de Campo .....	65
Figura 4- Ilustração utilizada pela professora para elaboração de previsões dos alunos .....	67
Figura 5- Imagem analisada pelo aluno Luiz para relacionar com o texto .....	75



## LISTA DE QUADROS

Quadro de interação 1- Previsão .....	69
Quadro de interação 2- Lacunas na compreensão .....	73
Quadro de interação 3- Inferência .....	77
Quadro de interação 4- Formulação de perguntas .....	79
Quadro de interação 5- Previsões com base no que já foi lido.....	80
Quadro de interação 6- Paráfrases.....	82
Quadro de interação 7- Elaboração de resumos .....	86
Quadro de interação 8- Ideia principal .....	88

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1-Resultado de pesquisas com o descritor “leitura compartilhada” no Banco de Teses e Dissertações da Capes .....	16
Tabela 2- Nome das crianças e ações protagonizadas durante as sessões de leitura compartilhada	56
Tabela 3- Quadro síntese do Plano de leitura da obra .....	59

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
Delimitando o tema da pesquisa.....	15
2 REVISANDO CONCEITOS DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE LEITURA, LEITURA COMPARTILHADA E DIALOGISMO .....	29
2.1 Entre ler e compreender: o leitor e o texto.....	29
2.2 O uso de estratégias de leitura na formação de um leitor proficiente .....	32
2.2.1 Antes da leitura.....	35
2.2.3 Depois da leitura.....	40
2.3 A leitura compartilhada: uma dimensão socializadora.....	41
2.4 O ponto de encontro e o confronto das vozes numa atividade compreensiva responsiva: o enunciado no dialogismo em Bakhtin .....	45
3 O TRABALHO DE CAMPO: A ESCOLA, OS SUJEITOS E O PLANO DE LEITURA .....	48
3.1 Abordagem metodológica .....	48
3.2 O campo da pesquisa.....	53
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	55
3.4 Plano de leitura da obra.....	59
4 INTERAÇÕES DISCURSIVAS ENVOLVENDO PROFESSORA-PESQUISADORA E CRIANÇAS DURANTE A LEITURA COMPARTILHADA: TEXTO, LEITORES E SUAS ESTRATÉGIAS .....	64
4.1 Do acionamento do conhecimento prévio à formulação de perguntas.....	65
4.2 Da verificação de previsões à produção de inferências.....	70
4.3 Da retomada do conteúdo à elaboração da ideia principal .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	90
REFERÊNCIAS .....	94
Apêndices.....	105
Apêndice A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	106
Apêndice B- TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR .....	108
Apêndice C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	109
Apêndice D- RESUMO DA OBRA “A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE”- DE KATE DICAMILLO .....	110
Anexos.....	115
Anexo 1- Quadro explicativo das normas compiladas para a transcrição do material videogravado .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

Eu lembro muito bem... Quando criança, antes de dormir minha mãe folheava páginas dos livros didáticos para mim e minha irmã; quando ela encontrava alguma fábula, contos de fadas, entre outros textos e lia em voz alta para nós. Por vezes, ela lia livros retirados por nós na biblioteca da escola, mas tirávamos livros na biblioteca poucas vezes por ano.

Porém, eu tinha um problema: adorava escutar histórias, mas não tinha o costume de ler autonomamente. Eu não lia na escola, não lia em casa, até mesmo as leituras obrigatórias que faziam parte das atividades eu não lia. Eu ainda me pergunto: O que acontecia? Eram os livros sem aparência atrativa? Ou era por não ter um projeto na escola que nos envolvesse na leitura? Isso acontecia com todos em geral: quase ninguém lia.

A verdade é que aprendi a ler, gostar de ler e compreender a leitura somente na graduação. Eu aprendi a ler depois dos vinte anos. Hoje, atuando como professora, me importo com isso e faço o possível para que meus alunos descubram o amor por ler ainda na infância, que encontrem seus gostos literários e que eu possa colaborar na construção de seu percurso leitor.

Desde que ingressei como acadêmica no curso de Pedagogia, na Universidade de Passo Fundo, em 2010, busquei atuar na docência, saber como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem na escola, em específico dentro da sala de aula. De 2011 a 2013, tive a oportunidade de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), bolsa destinada aos discentes de cursos de licenciatura, sob coordenação da professora Dra. Adriana Bragagnolo e posteriormente da professora Mestre Silvia Maria Scartazzini. O Programa me permitiu avançar nos conhecimentos sobre a alfabetização. Durante o tempo que participei do PIBID, eu visitava uma escola da rede municipal semanalmente, onde atuava com crianças do 1º ano do ensino fundamental. Antes de irmos à escola, nós, bolsistas, nos reuníamos semanalmente na UPF para planejar sequências didáticas, tendo sempre como objetivo desenvolver tarefas para que as crianças tivessem a oportunidade de estar em constante contato com as práticas sociais de leitura e escrita, por meio de diferentes gêneros textuais que circulam no cotidiano.

No final de 2014, apresentei o trabalho de conclusão de curso (TCC). Meu objetivo de pesquisa foi investigar a leitura na escola, em especial, qual deveria ser sua finalidade para se tornar efetiva. Apoiada no referencial bibliográfico utilizado para investigar sobre o problema em discussão, tive a oportunidade de compreender como ocorria para as crianças a

aprendizagem da leitura e como o trabalho do professor poderia fortalecer essa prática. Com isso defendi meu artigo intitulado: Aprender a ler na escola: decodificar ou compreender?

Logo após terminar a graduação, em 2014, iniciei minha carreira docente numa escola da rede privada em Passo Fundo com uma turma de educação infantil, com crianças de cinco anos. Nesse mesmo ano também iniciei a especialização em Educação Infantil- Currículo e Infância, na Universidade de Passo Fundo. Novas indagações foram surgindo sobre a leitura, agora no campo da educação infantil; na medida em que algumas respostas foram aparecendo, novas perguntas foram surgindo: O que é ler? O que leva uma criança aprender a ler ainda na Educação Infantil? Que recursos potencializam a aprendizagem de uma leitura compreensiva?

Em janeiro de 2016, realizei uma viagem de estudo para o Centro de Formação da Escola da Vila<sup>1</sup>, em São Paulo; me inscrevi em dois cursos: “Alfabetizar na Rotina Escolar: O que saber? Como Encaminhar?” e “O Trabalho com as Práticas de Leitura e as Intervenções do Professor no Ensino Fundamental 1”. Foi nesses cursos que, diante de tantas práticas apresentadas sobre o que o professor pode oferecer aos seus alunos para que ocorra o processo de alfabetização, algo despertou em mim grande curiosidade em conhecer mais sobre a leitura compartilhada<sup>2</sup>.

No mesmo período, eu estava concluindo o curso de especialização. Tive, no TCC, o objetivo de investigar sobre a leitura na Educação Infantil, em específico, como as crianças de 4 a 5 anos aprendem a ler nessa etapa escolar. Ao analisar minha proposta de estudo, minha orientadora, indicou a obra *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé (1998), para dar melhor tessitura à pesquisa, e por se tratar de uma obra que aponta diversas estratégias de leitura importantes para garantir o acesso à leitura na escola e com vistas a contribuir na intervenção do professor em sala de aula.

Em agosto de 2016, ingressei no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEDU), na linha de Processos Educativos e Linguagem. Além da oportunidade de ingressar no mestrado, também comecei a trabalhar na Escola de Ensino Fundamental St. Patrick, na qual assumi uma turma de 2º ano. Nela, uma das atividades permanentes do professor é coordenar o momento de leitura compartilhada com os alunos. Como já era final do ano, os alunos estavam lendo a última obra prevista no planejamento. Foi um momento importante para mim, pois pude vivenciar o processo de leitura

---

<sup>1</sup>Desde 1980, o Centro de Formação da Escola da Vila oferece cursos de variadas ações formativas, abrange tanto as diversas facetas do fazer pedagógico e do âmbito de coordenação institucional, com base numa prática educacional de orientação construtivista.

<sup>2</sup>O conceito de leitura compartilhada será abordado no Capítulo 2 desta dissertação.

compartilhada na escola. Após terminar o ano letivo, fui comunicada de que no próximo ano iria ser a professora titular do 2º ano.

Ao mesmo tempo, com o ingresso no mestrado, fui convidada a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPALFA)<sup>3</sup>. Sabendo do meu interesse pela leitura e meu breve contato com as estratégias de leitura, num primeiro momento, minha orientadora de mestrado, profa. Dra. Adriana Dickel, indicou-me a dissertação *Estratégias de leitura: processos de compreensão deflagrados por crianças de 5º ano diante do texto escrito* (GARCIA, 2016), uma pesquisa desenvolvida por uma colega do grupo de pesquisa, com base nos aportes teóricos de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010). Essas autoras auxiliam tanto no trabalho do professor para inserir a leitura na escola, bem como analisam que estratégias são ativadas no momento da leitura.

No estudo de Garcia (2016), foi possível identificar como as estratégias de leitura são acionadas por alunos em contato com o texto escrito. Durante a pesquisa de campo, os alunos foram desafiados a identificar o objetivo da leitura, produzir um olhar geral para o texto, formular estratégias a partir de determinados aspectos do texto. A pesquisadora tinha um papel fundamental: fazer perguntas que levassem os alunos a buscar novas informações sobre o texto. Mediante a análise realizada pela autora e as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos que fizeram parte do trabalho, o estudo apontou que as crianças são capazes de planejar ações que levam à compreensão do texto; identificam novos objetivos para sua leitura; fazem previsões; comprovam ou refutam hipóteses; buscam dados no texto para comprová-las, elaboram possibilidades, consideram e desconsideram informações.

A metodologia utilizada na pesquisa de Garcia (2016) incluiu entrevistas clínicas com alunos de 5º ano, com faixa etária de 10 anos. Já a minha intenção era realizar o trabalho de campo com a turma de 2º ano, na qual eu atuava como professora titular e também desempenharia o papel de pesquisadora. Para que fosse possível organizar um planejamento com base nos objetivos da pesquisa, os seguintes questionamentos deram avanço ao plano de trabalho: estratégias de leitura podem ser ensinadas? A leitura compartilhada seria uma situação de aprendizagem dessas estratégias?

A leitura de Garcia (2016) foi de suma importância para o meu estudo, pois oportunizou aprofundar meus conhecimentos acerca das estratégias de leitura e perceber seu

---

<sup>3</sup>O GEPALFA reúne professores da Universidade de Passo Fundo, das redes públicas municipal e estadual e particular, mestrandos e doutorandos em Educação, egressos e graduandos do curso de Pedagogia. O GEPALFA tem sustentado suas pesquisas no diálogo com a Teoria Histórico-Cultural.

papel durante o encontro do leitor com o texto, além de auxiliar a organizar o desenho da pesquisa a ser desenvolvida.

Num segundo momento, tratei de revisar os conceitos sobre leitura, estratégias de leitura e leitura compartilhada, sustentados nos referenciais que contribuiriam para eu ter maior esclarecimento sobre o campo que estava adentrando.

### **Delimitando o tema da pesquisa**

Apoiada nas referências levantadas e no meu interesse pela temática, produzi várias indagações: que estratégias os alunos utilizam para compreender os textos que leem? Existem práticas de sala de aula que podem oportunizar o uso intencional de estratégias de leitura? Essas estratégias podem ser ensinadas e aprendidas no processo de leitura compartilhada? Que conhecimentos os alunos produzem e acessam acerca do processo de leitura durante a atividade da leitura compartilhada, na troca entre pares e mediante os aportes oferecidos pela professora sobre estratégias de leitura utilizadas por leitores mais experientes? E, fundamentalmente, aquela a que este texto visa responder: *em que condições a leitura compartilhada pode proporcionar aos leitores em formação o uso de estratégias de leitura, fundamentais à tomada de decisões com vistas a resolver desafios que os textos provocam?*

O objetivo da pesquisa que está sendo exposta nesta dissertação consiste, portanto, em analisar as interações discursivas produzidas por estudantes e sua professora, focalizando as estratégias de leitura acionadas/aprendidas como resposta aos problemas que se interpõem à compreensão de um texto lido durante a atividade de leitura compartilhada. Para tanto, foi necessário identificar as estratégias acionadas pelos alunos diante de obstáculos à compreensão e planejar e avaliar as intervenções da professora tanto antes, durante e depois da leitura do texto ou de partes do texto.

A próxima fase de nosso estudo consiste em buscar interlocutores para nosso trabalho sobre leitura e leitura compartilhada. Para tanto, realizamos uma busca de teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como primeiro descritor “estratégia de leitura”, o qual gerou 60 resultados. Já o descritor “estratégia de leitura” somado a “ensino fundamental” gerou 21.366 resultados; e “leitura compartilhada”, 47 resultados. Após o mapeamento, as pesquisas foram cadastradas por campo de investigação, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1-Resultado de pesquisas com o descritor “leitura compartilhada” no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Campo de investigação	Número de pesquisas encontradas por campo
Anos iniciais- Ensino Fundamental	6
Anos finais- Ensino fundamental	9
EJA	1
Ensino Médio	4
Ensino Superior	1
Educação Inclusiva	3
Escola- formação leitora	6
Formação de professores/ políticas	7
Outros espaços	5
Não estavam disponíveis para leitura	5
<b>Total</b>	<b>47</b>

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Após a leitura dos resumos, selecionamos 16 estudos relacionados à leitura compartilhada em instituições de ensino. Desses, 12 trabalhos consistem em dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Ainda, 4 pesquisas foram analisadas no campo dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5 pesquisas no campo dos anos finais do Ensino Fundamental; 2 estudos tendo como campo empírico o ensino médio; 1 pesquisa realizada no Ensino Superior; 4 pesquisas realizadas em instituições de ensino, mais especificamente com crianças com dificuldade de aprendizagem, com um pequeno grupo ou individualmente.

Os trabalhos apontam contribuições para a formação da competência leitora, para a aprendizagem, a compreensão e para o desenvolvimento do gosto pela leitura, sendo a leitura compartilhada uma estratégia metodológica para conduzir cada pesquisa e chegar aos resultados obtidos em cada uma. Com o auxílio dessas pesquisas pudemos analisar e avaliar essa metodologia com vistas a utilizá-la em nosso trabalho de campo, além de levantar referenciais que abordam esse assunto.

A tese de doutorado em Educação, defendida em 2010 por Maria Cílvio Queiroz Farias (FARIAS, 2010), sob o título *Família e escola: uma parceria em busca da competência leitora de crianças de escola pública*, pela Universidade Federal do Ceará, apresentou uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa-ação, com dezoito crianças e suas famílias de uma escola pública de ensino fundamental, com alto índice de analfabetismo. A intervenção ocorreu mediante a realização de leituras compartilhadas no ambiente familiar. A pesquisadora contou com o apoio de três professoras colaboradoras, que



eram professoras titulares das turmas das quais eram provenientes alunos que participaram da investigação. Cada um deles escolhia alguns exemplares de diversos gêneros e portadores (contos clássicos da literatura infantil, outros contos em prosa e verso sobre temas variados, revistas infantis, gibis, etc.) para serem lidos em casa, toda semana, durante quatro meses. Como técnicas de coleta de dados foi utilizada a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os instrumentos foram: questionário sobre a situação socioeconômica e cultural das famílias, questionário com perguntas abertas e diário de campo. A investigação visava responder à seguinte indagação: Qual o impacto das estratégias de colaboração construídas na parceria família e escola no desenvolvimento da competência leitora de crianças na fase inicial de alfabetização?

O referencial teórico em que se baseou Farias (2010) remete às temáticas da apropriação da linguagem escrita (FERREIRO, 1991; FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; SOARES, 2004); das práticas de leitura (BAKHTIN, 2002; CHARTIER, R., 1997; FREIRE, 1982, 1997; FOUCAMBERT, 1994; LAJOLO E ZILBERMAN, 1996; MANGUEL, 1997; SOARES, 2004, 2003); da mediação (VYGOTSKI, 2007); da motivação para a leitura (CHARLOT, 2000); dos processos cognitivos da leitura (GOODMAN, 1987; KLEIMAN, 2007; SMITH, 1989; SOLÉ, 1998). A pesquisa não faz uma abordagem teórica do conceito de leitura compartilhada.

Com a análise dos dados, a autora constatou que a leitura mediada contribuiu para: a compreensão do princípio alfabético; a apropriação de aspectos linguísticos próprios da linguagem literária dos contos; a diferenciação entre aspectos da linguagem oral e escrita; a ampliação e a construção de conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo); a compreensão textual (habilidade para identificar o tema do texto, para identificar informações explícitas no texto e para fazer inferências); e a ampliação da capacidade de ler criticamente. Observou também contribuições à família, pois nela foram percebidas mudanças atitudinais e conceituais em relação à criança e à sua aprendizagem. O grupo de alunos que participou da pesquisa obteve melhores resultados em todos os quesitos avaliados. Assim, a pesquisa constatou a ampliação dos conhecimentos das crianças referentes à língua escrita, bem como o desenvolvimento da leitura e da escrita após a interação das crianças com impressos escolhidos por elas e lidos com a família.

Na dissertação de mestrado *Leitura compartilhada de histórias e aprendizagem incidental de vocabulário*, apresentada por Aline Melina Vaz (VAZ, 2015) à Universidade de São Paulo (USP), Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, foi exposto um estudo realizado com 10 crianças de 3 anos, de duas escolas

filantrópicas de Educação Infantil de Ribeirão Preto/SP, e com 10 crianças de 7 anos, em que a coleta de dados foi realizada na casa dos participantes. Puderam participar da amostra as crianças com ausência de indicativos de atraso no desenvolvimento. A coleta de dados referente às crianças de 3 anos foi realizada nas escolas e às crianças de 7 anos, em suas casas, sempre individualmente. O trabalho teve como objetivo investigar, mediante a leitura compartilhada de um livro infantil, a aprendizagem de pseudopalavras que apresentavam diferentes funções/utilidades no contexto de uma história, elaborada especialmente para fins da pesquisa. Os resultados foram obtidos através de sondas: Sondas de Controle por Seleção e de Exclusão; Sondas de Nomeação e de Descrição da Função; Sondas de Generalização para analisar os desempenhos dos participantes nos resultados. Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes recursos: gravação de áudio, ficha de registro e filmagem das respostas das crianças. O referencial teórico que sustenta a pesquisa traz como base os conceitos de comportamento verbal e desenvolvimento da linguagem (SKINNER, 1957); leitura compartilhada (DEBARYSHE, 1993; FARRANT e ZUBRICK, 2013; FONTES; CARDOSO-MARTINS, 2004; NINIO, 1983);

Conforme os resultados apontados por Vaz (2015), o desempenho das crianças de 7 anos foi superior ao desempenho das crianças de 3 anos na aprendizagem incidental de palavras por meio da leitura de uma história infantil. Nas sondas de exclusão, todos os participantes de 7 anos apresentaram o responder por exclusão e os de 3 anos tiveram desempenhos muito variáveis. Nas Sondas de Seleção, apenas um participante selecionou corretamente todos os estímulos. Nas Sondas de Nomeação, apenas 4 crianças foram capazes de nomear as figuras dos objetos indefinidos apresentados durante a leitura e eram do grupo de 7 anos. Nas Sondas de Descrição da função, nenhuma criança de 3 anos descrever a função das pseudopalavras, três crianças dos participantes de 7 anos descreveram corretamente a função. Nas Sondas de Generalização, o estudo mostrou que cinco participantes de 3 anos responderam corretamente aos objetos indefinidos e, no grupo de 7 anos, sete responderam corretamente.

A dissertação intitulada *Leitura compartilhada de contos de prompts baseados nas funções da narrativa: efeitos sobre a compreensão textual*, de Fabio Hernandez de Medeiros (MEDEIROS, 2015), do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, da Universidade de Brasília, abordou uma pesquisa qualitativa na qual foram realizadas sessões de leitura compartilhada com três estudantes de 8 a 13 anos de uma escola pública de Ensino Fundamental em Brasília/ DF, sendo duas meninas do 3º ano e um menino do 5º ano. Esses estudantes foram encaminhados por seus professores entre aqueles que apresentavam

dificuldades de compreensão de textos. O estudo teve como objetivo investigar os efeitos da leitura compartilhada intercalada com *prompts* baseados nas funções da narrativa sobre a compreensão de contos. Para a realização das sessões de leitura compartilhada foram escolhidos 22 contos presentes em uma obra de Jacob e Wilhelm Grimm, excluídas as histórias conhecidas pelos alunos. A cada sessão uma delas foi lida. A pesquisa consistiu em sessões de Leitura Simples, seguida por condições de Leitura Dialógica. Na condição Leitura Simples, o texto era lido sem intervenções adicionais. Na condição de Leitura Dialógica, a contadora de histórias interrompia a leitura em pontos pré-determinados do texto para fazer perguntas abertas e reforçar diferencialmente respostas verbais das crianças sob controle de funções narrativas importantes. A análise das funções da narrativa também embasou a elaboração dos *prompts* a serem emitidos durante a condição de leitura dialógica. Os *prompts* eram programados e a contadora foi treinada sobre a importância para evocar verbalizações das crianças acerca das funções da narrativa e do reforçamento a essas verbalizações com o objetivo de recuperar as funções da narrativa. Os autores e conceitos utilizados por Medeiros (2015) para fundamentar o estudo foram: compreensão de texto (PARIS; HAMILTON, 2009); recontar e responder perguntas sobre o texto (FERREIRA; DIAS, 2002; FLORES; PIRES; SOUZA, 2014; MIRA; SCHWANENFLUGEL, 2013; SANCHEZ; LORCH; MILICH; WELSH, 1999); comportamento verbal (SKINNER, 1957); leitura compartilhada (FLORES; SANTOS; AMADEU; DIAS, 2013; KINDLE, 2011); leitura dialógica (WHITEHURST et al., 1988; WHITEHURST et al., 1999). Medeiros (2015) concluiu que a condição Leitura Dialógica favoreceu a ocorrência um maior número de eventos verbalizados pelos participantes, sendo que a recontação dirigida é a melhor medida para a compreensão se comparada à recontação simples.

Soraia Romano-Soares, na dissertação intitulada *Práticas de narrativas escritas em estudantes do Ensino Fundamental* (ROMANO-SOARES, 2007), defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, na área de Educação Especial, teve como objetivo analisar os benefícios de dois Programas de Produções de Narrativas Escritas e verificar quais recursos seriam mais eficientes para beneficiar estudantes de terceira série do Ensino Fundamental na elaboração de textos. Foi desenvolvida uma pesquisa-ação junto a 60 estudantes de duas classes de 3ª série de uma mesma escola estadual de São Paulo, com os quais foram programados encontros semanais, totalizando quatorze encontros. O referencial teórico abordado por Soares (2007) apresenta autores de base que discutem os seguintes conceitos: oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2003; GILLAN; JOHNSTON, 1992); letramento escolar (SOARES, 2003); gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992); produção de

textos (MARCUSCHI, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Foram contadas histórias de livros infantis para dois grupos. Para o Grupo A (turma manhã), a pesquisadora contava a história selecionada, solicitando que os alunos deixassem a história ser lida do início ao fim e, para o Grupo B (turma tarde), a pesquisadora contava a mesma história, utilizando o recurso audiovisual. Em seguida, cada estudante produzia uma narrativa escrita a partir do tema do texto apresentado. Observou-se que em ambos os grupos, os estudantes apresentaram evolução na produção de narrativas escritas, sendo que o grupo B apresentou maior evolução estatisticamente significativa em relação às três competências comunicativas analisadas, inclusive entre os alunos que apresentavam dificuldades para elaborar narrativas escritas. Assim, concluiu-se que a leitura compartilhada dos livros infantis foi mais eficiente para auxiliar o estudante a desenvolver produções escritas.

A pesquisa de mestrado de Jéssica Amanda de Souza Silva, intitulada *Poesia infantil e leitura compartilhada: uma metodologia possível para a recepção do idoso em sala de aula* (SILVA, 2016), apresentada à Universidade Federal de Campina Grande, do curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, consistiu em uma pesquisa-ação com uma turma de 6º ano de uma escola municipal. O objetivo foi verificar as modificações na percepção social do idoso em alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, durante o processo de apreciação de poemas infantis. O problema que norteou a pesquisa foi: a poesia infantil pode modificar a percepção social de determinada comunidade de leitores sobre o idoso? Os resultados demonstraram que a apreciação de poemas infantis pode modificar a percepção dos alunos leitores com vistas à valorização do idoso. O compartilhamento de leituras levou à formação da competência leitora e da capacidade de argumentação, os alunos passaram a ler melhor, participaram mais das discussões e compartilharam suas experiências.

O referencial que sustenta a pesquisa de Silva (2016) traz autores e conceitos sobre: função social da poesia (ELIOT, 1991); poesia infantil e suas peculiaridades (AGUIAR, 2001; BORDINI, 1986, 2003; PINHEIRO, 2007; SILVA, 2010); percepção social (ÁLVARO; GARRIDO, 2006; RODRIGUES et al., 1999); representação social (MOSCOVICI, 1978); leitura compartilhada (COLOMER, 2007).

A tese de doutorado *Leituras de textos didáticos de história por estudantes do ensino fundamental*, de Nayara Silva de Carie (CARIE, 2015), do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada numa escola estadual do município de Belo Horizonte, com 28 alunos do 7º ano, e teve como objetivo analisar como os estudantes de 12/13 anos de idade compreendem as narrativas didáticas de História e como esses textos

podem facilitar ou dificultar a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos que abordam. Os recursos metodológicos utilizados para a coleta e análise de dados da pesquisa foram: entrevista, questionário, análise do Manual do Professor e entrevista semiestruturada. As análises mostraram que a leitura teve papel fundamental na compreensão da narrativa dos estudantes; os estudantes precisam vivenciar diferentes narrativas verbais e não verbais; a leitura torna o aluno capaz de compreender um texto e permite construir formas mais dinâmicas ricas, compreensíveis, significativas e sintonizadas com a complexidade do real.

Os conceitos e autores abordados na revisão de literatura de Carie (2015) são: Educação Histórica (RÜSEN, 2011); leitura de narrativas ou textos didáticos (MATTOZZI, 1998; SCHMIDT, 2005); Educação Histórica no Brasil (RIBEIRO, 2012); narrativas históricas a partir de elementos do campo da História, teoria e metodologia (WERTSCH, 2004; TOPOLSKY, 2004); apropriação de textos didáticos de História por estudantes (FALEIRO, 2001; AISENBERG, 2012); leitura compartilhada (DELL' ISOLA, 2001).

A dissertação de mestrado, intitulada *Pausa protocolada: ensinando a fazer inferências*, de Vilma Luiza Ruas Fernandes (FERNANDES, 2015), da Universidade Estadual de Montes Claros, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras, apresentou uma pesquisa-ação com intervenção pedagógica, desenvolvida com 36 alunos de uma turma de 7º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa, numa escola estadual da cidade de Montes Claros/MG. O objetivo da pesquisa foi auxiliar os alunos a desenvolver a habilidade de fazer inferências, utilizando a estratégia de “Pausa Protocolada”, durante a leitura compartilhada de contos e crônicas. Tais pausas objetivavam abordar questões inferenciais, tendo em vista determinar em que medida a estratégia auxiliaria no desenvolvimento da habilidade de produzir inferências. A pesquisa desenvolveu-se em cinco etapas: i) abordagem e desenvolvimento dos conceitos de texto, leitura, compreensão textual e inferência; ii) aplicação de teste escrito, a partir do gênero textual conto, com questões predominantemente inferenciais; iii) realização de sessões de “pausa protocolada” a leitura de contos e crônicas; iv) aplicação de novo teste, semelhante ao primeiro, para analisar se houve avanços no nível de compreensão textual. Os resultados observados na pesquisa foram: progresso e mudança de postura de alunos diante do texto; a pausa protocolada terá resultados ainda mais expressivos se ocorrer ao longo do ano; a mudança de postura do aluno ante o texto pressupõe um olhar respeitoso do professor sobre ele como indivíduo, sem isso, muito pouco o professor poderá fazer em relação ao ensino da leitura compreensiva, do processo inferencial, na sala de aula.

Na revisão de literatura, Fernandes (2015) trata da leitura e compreensão da leitura, com base numa perspectiva sociointeracionista (BAKHTIN, 2006; ECO, 2000, 2004; KLEIMAN, 2002, 2004, 2013; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2013; KOCH; ELIAS, 2013); de inferências: (ECO, 2004; MARCUSCHI, 2008; COSCARELLI, 1996, 2002, 2003; DELL'ISOLA, 2001); pausa protocolada (DELL'ISOLA, 2001); estratégias de leitura (SOLÉ, 1998); técnica de leitura (DELL'ISOLA, 2001).

A pesquisa de Célio da Silveira Júnior (SILVEIRA JR., 2015), da qual se origina a tese intitulada *A mediação docente da leitura de textos didáticos para o ensino e aprendizagem de ciências nos últimos anos do ensino fundamental*, da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, é de abordagem qualitativa e foi realizada com uma turma de 29 alunos do 9º ano de uma escola estadual, e investigou a seguinte questão: faz sentido ensinar ligações químicas no Ensino Fundamental? Diante disso, a pesquisa de campo contou com videogravação, transcrição e análise da atividade discursiva em sala de aula, durante a leitura compartilhada de textos didáticos sobre modelos de ligações químicas, em que foi analisado um conjunto de aulas. Como resultados, a análise apontou para a importância da intervenção docente intencionalmente planejada e construída para dar destaque aos processos de significação na leitura de textos de ciências. Aos estudantes, a leitura compartilhada oportunizou o uso de diversas estratégias para tornar a leitura produtiva em termos da dupla aprendizagem: modelos científicos e textos didáticos de ciências.

O referencial utilizado por Silveira Jr. (2015) tratou dos seguintes conceitos: estudos da linguagem (BAKHTIN, 2011, 2003, 2001, 1995; VIGOTSKI, 2008, 2007); leitura e mediação da leitura em sala de aula (GERALDI, 2012, 2010, 2007, 2006, 2002, 1996, 1991; ESPINOZA, 2010, 2009, 2006).

A tese intitulada *A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a tertúlia literária dialógica*, de Sabrina Maria de Amorim Cavequia (CAVEQUIA, 2016), do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com uma turma de 9º ano, de uma turma de EJA, de uma escola municipal. O trabalho teve como objetivo demonstrar como a teoria de Bakhtin funciona dentro da aprendizagem dialógica na Tertúlia Literária Dialógica. A investigação fez uso de entrevistas com os estudantes e com o professor que realizou as Tertúlias em suas aulas, e por meio delas buscou a identificação dos sentidos que emergem do encontro entre palavras e ideologias durante a leitura. Nas Tertúlias Literárias Dialógicas, as

peessoas se encontravam para refletir sobre parte de um livro da literatura universal previamente lida e discutida com familiares e amigos. A escolha da obra era decidida conjuntamente pelos envolvidos e todos acordavam sobre o fragmento a ser lido e dialogado com os familiares durante a semana. Nos encontros, constituía-se um diálogo em que, por meio de argumentos válidos, todos tinham a oportunidade de debater sobre a obra e agregar conhecimentos provenientes de suas experiências de vida e saberes não escolarizados. Como resultados, a pesquisa de Cavequia (2016) mostra que a leitura dialógica potencializa a produção de conhecimentos, a constituição de formas inovadoras de significar o texto, pois está conectada com a realidade do leitor; salienta a necessidade de discutir as práticas educativas de êxito que acontecem na EJA e revela que o leitor amplia a sua própria compreensão de mundo quando amplia a sua compreensão leitora. O principal referencial que sustenta a pesquisa de Cavequia (2016) provém da concepção dialógica de linguagem de Bakhtin. Também, trata de autores que abordam leitura dialógica (GIROTTI, 2007, 2011; VALLS et al, 2008);

A dissertação de mestrado *A tragédia clássica grega: uma vivência com a Antígona, de Sófocles, na sala de aula*, de Viviane Moraes de Caldas Gomes (GOMES, 2014), apresentada à Universidade Federal de Campina Grande, mostrou uma pesquisa qualitativa realizada numa escola estadual, de Zona Rural, com 15 alunos do 1º ano do Ensino Médio. A problemática da inclui as seguintes questões: é possível trabalhar uma tragédia grega em sala de aula? Como alunos do 1º ano do Ensino Médio recebem a tragédia Antígona? Que temas poderão ser suscitados a partir da leitura desta tragédia? De que modo os alunos vão fazer relações entre esses temas e sua experiência? A metodologia utilizada consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática prevendo leitura dialógica e leitura compartilhada, gravadas em áudio. Os resultados da pesquisa de Gomes (2014) mostraram que é possível realizar a leitura integral de uma tragédia clássica com alunos do nível médio. Assim, a experiência de leitura comprovou que esses alunos se sentem à vontade para expressar a sua opinião quando a leitura é realizada de maneira compartilhada e dialogada, participando ativamente do processo de significação do texto. Os conceitos abordados por Gomes (2014) foram: leitura compartilhada (COLOMER, 2007); papel do mediador (PÉTIT, 2008); recepção do texto literário (JAUS, 1994; ISER, 1996).

A dissertação de mestrado intitulada *De calça curta e chinela: a poesia de Antonio Francisco na sala de aula*, de Hadoock Ezequiel Araújo de Medeiros (MEDEIROS, 2014), da Universidade Federal de Campina Grande, apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em uma escola estadual de Zona Rural, com 40 alunos do 1º ano do Ensino Médio, e

teve como objetivo analisar cordéis do poeta popular Antonio Francisco a partir do viés social e realizar uma experiência de leitura compartilhada. A metodologia da pesquisa-ação utilizou como procedimentos de registro gravações em áudio e vídeo e anotações em diário de campo. O resultado da pesquisa mostrou que a experiência com o cordel comprova que o texto literário se torna mais significativo para o aluno/leitor quando é possibilitada a socialização da leitura entre aluno-aluno e professor-pesquisador e aluno.

Os principais referenciais que nortearam a pesquisa de Medeiros (2014) foram: Estética da Recepção (JAUSS; 1994; ISER, 1979); leitura literária na escola (COLOMER, 2007; PÈTIT, 2008; PINHEIRO, 2007)

A pesquisa de mestrado intitulada *Leitura e produção de textos escritos na formação do professorando do curso de Pedagogia*, de Juliana Ormastroni de Carvalho Santos (SANTOS, 2006), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas- PUC, pelo Programa de Pós-Graduação na área de Educação, teve como objetivo analisar as práticas de leitura e escrita vivenciadas por 41 acadêmicas do 5º semestre do curso de Pedagogia. A metodologia previu a análise do Projeto Pedagógico do curso e um questionário contendo perguntas que visavam traçar o perfil dos respondentes e que versavam sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na graduação. Como resultados, o estudo mostrou que a leitura, na graduação, é trabalhada, na maioria das vezes, pelo professor para promover o entendimento da classe acerca de um texto proposto anteriormente, reduzindo o tempo de debate e reflexão sobre o mesmo; assim as professorandas se limitam à leitura que visam ao entendimento das ideias do autor. Na visão das acadêmicas, a leitura é considerada: fonte de informação, de conhecimento e de cultura; meio para desenvolverem o pensamento crítico e meio para se divertirem. As professorandas sugerem a seguinte classificação das modalidades de leitura mais utilizadas no curso de Pedagogia: leitura compartilhada ou coletiva; leitura oral pelo docente; leitura em grupo; leitura dinâmica; leitura como pesquisa; leitura para estudos. Quanto à escrita, revelam que é empregada em resumos de textos, no relato de experiências, na avaliação e no registro de reflexões pessoais.

O referencial teórico que sustenta o estudo de Santos (2006) aborda os seguintes conceitos e autores: linguagem (KRAMER, 1993; VIGOTSKI, 2000; FREIRE, 1992); leitura e escrita na sociedade da informação (CHARTIER, 2002); leitura e escrita na formação do professor (CORTELLA, 2001; BRITTO, 2001, LIBÂNEO, 2000; NÓVOA, 1995).

O estudo de mestrado intitulado *Aprendizagem de substantivos e adjetivos por meio de leitura compartilhada para crianças com desenvolvimento típico com Síndrome de Down* (BONAGAMBA, 2016), apresentado por Camila Bonagamba à Faculdade de Filosofia,



Ciências e Letras de Ribeirão Preto- Departamento de Psicologia, da Universidade de São Paulo abordou uma pesquisa qualitativa realizada com 6 crianças com Síndrome de Down, de seis a sete anos, e com 6 crianças com Desenvolvimento Típico de três a quatro anos de idade, desenvolvida numa instituição que atende a indivíduos com desenvolvimento atípico. O objetivo do trabalho foi investigar a ocorrência de aprendizagem de relações entre estímulos visuais (figuras) com seus respectivos estímulos auditivos (palavras), a partir de diferentes condições de leitura compartilhada. O livro de história foi produzido pela pesquisadora, no qual havia dois substantivos e dois adjetivos desconhecidos: pitaia, camapu, oliva e magenta. A leitura compartilhada foi utilizada como forma de ensino incidental de vocabulário, envolvendo o responder por exclusão. Para a pesquisa foram realizados dois estudos. No estudo 1, o livro foi lido duas vezes para a criança em sequência por sessão, e em cada sessão foi realizada uma condição de leitura diferente. Na condição 1: livro lido sem intervenção; na condição 2: livro lido e a criança tinha de repetir estímulos desconhecidos; e na condição 3: livro lido e perguntas relacionadas aos estímulos-alvo. Os resultados apontaram que as crianças com Desenvolvimento Típico apresentaram maior número de acertos em relação às crianças com Síndrome de Down; as crianças não aprenderam a relação nome-cor; e o número de estímulos-alvo era excessivo e com apresentações insuficientes no livro. Do estudo 2, participaram 6 crianças com Desenvolvimento Típico de 3 a 4 anos e 6 crianças com Síndrome de Down de 5 a 8 anos, com procedimento semelhante ao primeiro estudo, contendo alterações no livro: um substantivo-alvo e um adjetivo-alvo, cada um sendo apresentado três vezes ao longo da história, em figuras que procuravam responder por exclusão. Nesse segundo estudo, a análise dos dados mostrou que as crianças com Desenvolvimento Típico tiveram um melhor desempenho, pois conseguiram selecionar e nomear os substantivos e adjetivos. As crianças com Síndrome de Down apresentaram menor número de acertos, mas apresentaram algumas nomeações corretas, o que mostra que as mudanças realizadas no livro não melhoram o desempenho delas. O referencial utilizado no estudo de Bonagamba (2016) recuperou os conceitos de: leitura compartilhada para o ensino de vocabulário (HORST, 2013); leitura de livros por adultos para ensino de vocabulário (ROBBINS; EHRI, 1994); perguntas durante a leitura (HARGRAVE; SÉNÉCHAL, 2000; WALSH; BLEWITT, 2006);

Na pesquisa de mestrado intitulada *Leitura Compartilhada e promoção de letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual*, de Lilian Maria Carminato Conti (CONTI, 2014), da Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, foi apresentada uma

pesquisa de abordagem qualitativa realizada com duas crianças com Síndrome de Down, na faixa etária de 3 a 5 anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil. O estudo teve como objetivo estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção do Letramento Emergente (aquisição das habilidades de leitura e escrita) para alunos pré-escolares com deficiência intelectual, pautado na abordagem de ensino caracterizada como leitura compartilhada. O programa foi aplicado individualmente pela pesquisadora responsável e as sessões de leitura compartilhada foram filmadas para obtenção das descrições das atividades e adaptações da professora, como também descrição do engajamento dos alunos. Como resultados, a pesquisa mostrou que ao longo das sessões de leitura compartilhada houve aumento pelo interesse pelos livros e pelas leituras, participação durante as leituras, compreensão das histórias, manuseio apropriado dos livros e uso de conceitos sobre a escrita e de suas funções. Ainda, os participantes tiveram oportunidades de se envolverem em leitura de faz de conta e de reconhecimento do nome. O referencial levantado por Conti (2014) incluiu conceitos tais como: leitura compartilhada como modalidade de leitura dialógica (ARNOLD, 1994); leitura em voz alta: uso de dicas e feedback (BROWDER et al., 2006).

Já a pesquisa de mestrado intitulada *Promoção do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down*, de Mirian Vieira Batista Dias (DIAS, 2016), também da Universidade Federal de São Carlos e do mesmo Programa de Pós-Graduação, aborda um estudo realizado com duas alunas com deficiência intelectual e Síndrome de Down que frequentavam a sala de recursos de uma escola pública, de educação infantil. O seu objetivo foi examinar e analisar o desempenho das alunas após intervenção planejada, pautada nos componentes básicos do letramento emergente. Com a Participante 1, foram realizadas 15 sessões de atividades semanais e, com a Participante 2, 11 sessões de estimulação. Os componentes da Escala do Letramento Emergente são: 1) interesse por livros; 2) interesse durante a leitura de histórias feita pelo adulto; 3) participação ativa durante a leitura; 4) conhecimento sobre o manuseio do livro; 5) orientação da leitura; 6) conceitos sobre escrita; 7) relação entre a palavra falada e a escrita; 8) funções da escrita; 9) reconhecimento de palavras globais e comuns no ambiente; 10) reconhecimento do primeiro nome; 11) leitura de faz de conta; 12) traçado e evidência do princípio alfabético. O programa foi aplicado individualmente pela pesquisadora, tendo as etapas de avaliação inicial (pré-teste) e avaliação final (pós-teste). Como resultados, a pesquisa apontou que as participantes puderam se familiarizar com os componentes do letramento emergente por meio da leitura compartilhada, da autonomia para escolha dos livros, em ouvir uma diversidade de histórias com participação efetiva e da participação em atividades que contribuíram para o entendimento de condições

que se mostram necessárias à aquisição dos componentes do letramento emergente ocorridos ao longo das sessões. O referencial levantado por Dias (2016) aborda os seguintes conceitos: Letramento Emergente- leitura e escrita com crianças (SULZBY; TEALE, 1991; SULZBY; TEALE; KAMBERELIS, 1989); leitura e escrita- interação com adulto (KATIMS, 1994); Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski). No texto, a autora não designa o que entende por leitura compartilhada.

A dissertação de mestrado intitulada *Leitura, literatura e dramaturgia na escola pública*, de Humberto Luiz Dias (DIAS, 2015), defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, apresentou uma pesquisa qualitativa com 160 alunos do Ensino Médio, em que se realizou a leitura compartilhada de diferentes textos de literatura e dramaturgia para dar segmento a um sarau literário. O objetivo do estudo foi verificar se a dramaturgia pode contribuir para o estudo da literatura em sala de aula. Como resultados, a pesquisa mostrou que a leitura do professor para os alunos contribui para recuperar conteúdos textuais e realizar comparações; para ativar a compreensão e a interpretação como aliados dos conhecimentos linguísticos; promove autonomia de leitura e desenvolve o senso crítico e de opinião. Dias (2015) referencia Koch (2012) em seu conceito de leitura em sala de aula. As orientações didático-pedagógicas foram levantadas mediante análise dos manuais de orientações curriculares de Ensino Médio e no Caderno do Professor do Governo do Estado de São Paulo.

Com base nas leituras das teses e dissertações resumidamente recompostas anteriormente, foi possível observar vários elementos importantes para o nosso trabalho:

1. a leitura compartilhada é tratada como estratégia de pesquisa mais do que como um objeto de investigação;
2. quando tratada como objeto de estudo, são recuperadas as contribuições de Colomer (2007) e ressaltado o papel do professor como articulador da relação da criança/jovem com o texto;
3. a intervenção docente intencionalmente planejada contribui no processo de significação e na produção de sentido dos textos, sejam eles literários ou científicos;
4. durante a leitura compartilhada, pesquisadores acionam diferentes recursos, entre eles a pausa protocolada, para criar situações de interação sobre um dado elemento discursivo;
5. o compartilhamento de leituras contribui para fomentar o interesse pelos livros, a participação dos envolvidos nas leituras, o uso de estratégias de leitura visando a tornar

a leitura produtiva e a capacidade de argumentação referente a posições sobre o texto lido;

6. a leitura compartilhada amplia os conhecimentos referentes à linguagem escrita, bem como impulsiona o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Feita essa síntese, estabelecemos alguns elementos singulares que o nosso estudo pretende apresentar. Um deles refere-se ao fato de que a leitura compartilhada é realizada junto a estudantes de anos iniciais de ensino fundamental, portadores dos livros de literatura a serem lidos e participantes assíduos de atividades de leitura compartilhada, já que essa é uma proposta integrada ao projeto pedagógico da escola, lócus da investigação. Outro, consiste em focalizar nas estratégias cognitivas de leitura em situações de leitura compartilhada.

Para tanto, optamos pela leitura compartilhada da obra *A extraordinária jornada de Edward Tulane*, de Kate DiCamillo, publicada pela Editora WFF Martins Fontes. Além disso, a pesquisa foi desenvolvida pela pesquisadora, professora da classe que recebeu o trabalho de campo. Tais escolhas nos permitiram reconhecer os conhecimentos acionados por estudantes e professora-pesquisadora em situações de interação discursiva, sendo a sala de aula um espaço favorável para que o diálogo acerca do texto lido ocorresse e para que as diferentes estratégias de leitura acionadas pelas crianças face ao texto pudessem ser observadas.

Feitos os esclarecimentos iniciais, a exposição segue organizada em outros três capítulos. No próximo, abordaremos os conceitos de leitura, estratégias de leitura, leitura compartilhada e dialogismo, assumidos neste trabalho. Em seguida, apresentaremos o campo de estudo e o plano de intervenção. Por fim, será exposta a análise dos dados elaborados. Tais seções serão seguidas pelas considerações finais.

## **2 REVISANDO CONCEITOS DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE LEITURA, LEITURA COMPARTILHADA E DIALOGISMO**

Este capítulo tem como objetivo reconstruir elementos que nos permitam fundamentar os conceitos de leitura, estratégias de leitura, leitura compartilhada e dialogismo que assumimos neste trabalho. Para tanto, são utilizadas referências de Solé (1998), Kleiman (1997; 2008), Smith (1989), Bakhtin (2003); Bakhtin/Volochinov (2010), Brait (2013), Faraco (2009), Colomer (2007), Girotto e Souza (2010), Santos (2008) e Abarca e Rico (1998). Primeiramente, abordaremos a função da leitura e como ocorre o processo de compreensão em um leitor proficiente. Após, tematizaremos as estratégias de leitura como atividade necessária para controlar a compreensão do texto, bem como algumas intervenções que o professor pode realizar junto aos alunos antes, durante e depois da leitura. Na sequência, conceituaremos a leitura compartilhada como uma prática de socialização da leitura, que facilita a compreensão e desperta o gosto por essa atividade. E, por fim, abordaremos o dialogismo em Bakhtin, para levantar os conceitos de diálogo e de atividade compreensiva responsiva.

### **2.1 Entre ler e compreender: o leitor e o texto**

A leitura implica, necessariamente, três instâncias: o leitor, o texto e o autor. O texto materializa uma linguagem dominada pelo leitor e usada pelo autor, a escrita, uma ferramenta cultural de mais de dois mil anos. No encontro entre esses três elementos, muitas situações acontecem para além da capacidade de transpor uma mensagem em signos escritos e de decodificar essa mensagem.

Tendo em vista o foco de nossa pesquisa, dentre as diferentes abordagens de que a leitura já foi alvo, interessa-nos sobremaneira a perspectiva cognitiva, à qual Smith (1989) oferece contribuições basilares. O autor considera que a leitura ocorre por meio de nossos olhos e do nosso cérebro, mediante um processo em que o leitor aciona as informações visuais e não-visuais. Quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informações visuais necessitará para ler. Nas palavras do autor:

A razão pela qual a distinção entre a informação visual e não visual é tão importante é bem simples - existe uma relação recíproca entre as duas. Dentro de certos limites, pode-se trocar uma pela outra. Quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não-visual estiver disponível por detrás dos olhos mais informação será necessária. (SMITH, 1989, p. 86)

A informação visual está associada às informações identificadas em um texto mediante a decodificação, que são repassadas pelos olhos ao cérebro; dessa forma, o leitor irá transformar a informação visual em significado. Esse tipo de informação também se torna importante para que o sujeito se aproprie do que lê. Já a informação não visual representa tudo o que o sujeito sabe sobre a linguagem e o mundo. Então, se a informação escrita explorar uma linguagem não conhecida e difícil ou se o leitor não tiver familiaridade com o assunto do texto, a velocidade da leitura irá diminuir e demandar maior informação visual, fazendo com que, muitas vezes, o sujeito apenas decodifique o texto e não compreenda a mensagem contida no que está lendo.

Nesse processo, atuam a memória e os conhecimentos prévios, adequadamente situados por Girotto e Souza (2010, p. 10). Segundo elas, se o sujeito

não é fluente em reconhecer e entender as palavras, parte de sua memória será utilizada na decodificação. Assim, o leitor não fluente pensa sobre o som das letras individuais e em suas combinações, enquanto tenta compreendê-las. Nesse caso, não sobra muita memória para o exercício de compreensão. Sinteticamente, depreendemos que, para compreender as palavras do texto, o sujeito-leitor ativa seu conhecimento prévio. Contudo, a compreensão também depende do contexto em que essas mesmas palavras foram escritas. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.50)

Com uma abordagem próxima a essa, Bofarull (2001) explica que, numa concepção interativa da leitura, fala-se de um leitor ativo, que processa a informação do que lê. Com base nisso, a leitura pode ser definida como um processo de interação entre o leitor e o texto que lê. O leitor, por sua vez, tenta atingir os diferentes objetivos que orientam sua leitura e que lhe permitem interpretar o texto e construir um significado em função do objetivo proposto.

De modo semelhante ao que apregoam Girotto e Souza (2010), a autora considera que, na interação entre o si e o texto, o leitor põe em jogo uma série de elementos, entre os quais, fundamentalmente, a informação que facilita o texto, a informação que facilita o contexto e os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o texto e sobre o mundo. Com base em todos esses elementos, o leitor faz previsões, verifica-as e elabora outras até chegar à compreensão

do texto. Bofarull (2001) ainda afirma que, para esse processo ser implementado, é necessário que quem lê utilize uma série de estratégias de leitura, em especial um tipo de *estratégia de metacognição* (ou reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem), que lhe permitirá pensar sobre a própria atuação, propor-se um objetivo de leitura, planejar as etapas que fará para atingir esse objetivo e supervisionar e avaliar esse processo para modificá-lo, se necessário (BOFARULL, 2001).

Como já indicava Smith (1989), esses elementos interferem diretamente na velocidade da leitura. Conforme Kleiman (2008), um leitor proficiente consegue ler em média 200 palavras por minuto, quando o assunto do texto é familiar ou fácil; mas se for desconhecido ou difícil, esse número tende a diminuir. Não somente o tempo da leitura é importante, como também do leitor. A autora ainda afirma que o aluno que é bom leitor, aos 10 anos ou após 4 anos de escolarização já apresenta todas as características de um leitor proficiente. Ou seja, ele já está preparado para enfrentar situações de leitura cada vez mais desafiadoras.

Na mesma perspectiva, Solé (1998, p.22) também destaca a presença do leitor como determinante do processo de leitura. Um dos destaques que ela dá é aos objetivos que o guia na aproximação com o texto: “neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] objetivos que guiam sua leitura.” Ler é dotar de sentido o que se lê, é compreender o que diz determinado texto e a função a que se presta. Além disso, permite ao indivíduo fazer conexões entre uma leitura e outra, ampliar conhecimentos, descobrir o mundo onde está inserido. É, portanto, uma ferramenta de comunicação e de aprendizagem, pois quanto mais uma pessoa lê, mais ela compreenderá os diferentes textos que circulam à sua volta.

Ler implica, ainda, uma linguagem preche de sentidos, cujo domínio permita ao leitor fazer conexões entre o que ele já sabe e o que ele ainda não sabe, utilizando-se para isso de estratégias que facilitem a recuperação de informações presentes nos textos e a produção de sentidos. A leitura consiste, portanto, em uma atividade necessária ao ser humano e que está condicionada, por sua vez, por uma série de fatores que permitem ou dificultam essa produção.

Essa perspectiva nos provoca a pensar, juntamente com Kleiman (2008) que o comportamento de um leitor proficiente comporta um conjunto de estratégias de ordem superior. Se essas estratégias fundamentam o processo de compreensão, então, pode-se concluir que é necessário que elas sejam acionadas explicitamente no curso da formação intencional de leitores proficientes. É sobre isso que versará a próxima seção.

## 2.2 O uso de estratégias de leitura na formação de um leitor proficiente

Ao ler, pensamentos preenchem nossa mente, podemos estabelecer conexões com fatos, fazemos perguntas, produzimos inferências. Seria isso suficiente para que nos tornássemos um leitor proficiente? Em que consiste a proficiência em leitura? Leitores proficientes, também chamados de estratégicos, procuram respostas às suas perguntas, buscam entender melhor o texto, elaboram hipóteses, confrontam-nas com as informações presentes no texto, estabelecem relações com outros textos, distinguem e hierarquizam essas informações, entre outras habilidades.

Para compreender esse aprendizado que se faz com o texto, algumas referências são fundamentais. A constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada pela intencionalidade com que se lê um texto, e também pela ativação de um conjunto de microprocessos que auxiliam na compreensão da leitura, afirmam Serra e Oller (1997).

As estratégias ativadas ao longo do processo de leitura atuam como procedimentos reguladores dessa atividade e isso requer objetivos a serem alcançados, uma avaliação dos resultados e uma modificação posterior, se necessário, da atividade de aprendizagem (SERRA; OLLER, 1997). Leitores experientes geralmente utilizam estratégias de leitura de forma inconsciente, afirma Solé (1998). Enquanto compreendemos o que lemos, nada acontece; no ato de ler, o processamento de informação que a escrita requer acontece automaticamente. Porém, quando o leitor encontra algum obstáculo, que pode ser uma frase incompreensível, um desfecho que não estava previsto, que vai ao contrário das suas expectativas ou hipóteses, a compreensão se torna impossível e a leitura já não ocorre mais de modo automático. Nesse caso, é imprescindível parar a leitura, dar atenção ao problema surgido e realizar determinadas ações. Solé (1998) destaca que entramos em um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada, o que torna o leitor consciente da própria compreensão. Por isso, a autora ainda acrescenta que as estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura. O leitor necessita, ao ler, de um pensamento estratégico, dirigindo e autorregulando seu próprio processo; isso é o que identifica um leitor proficiente.

Quando os alunos, como leitores em formação, são levados a usar estratégias para compreender um texto, é porque se tem em vista que as utilizem de modo autônomo e eficaz, o que lhes possibilitará:



- extrair o significado do texto de maneira global ou dos diferentes itens incluídos nele;
- saber reconduzir sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto, para se adequar ao ritmo e às capacidades necessárias para ler de forma correta;
- conectar os novos conceitos com os conhecimentos prévios que lhe permitirão incorporá-los a seu conhecimento. (SERRA; OLLER, 1997, p.36-37).

Por isso, os alunos devem ser orientados: para permitir que as estratégias sejam abordadas em diferentes textos. Solé (1996, p. 28-29) sugere que os alunos, diante de um texto:

- compreendam os propósitos da leitura - O devo ler? Por quê? De que me servirá? -;
- coloquem na leitura seus interesses e suas motivações, assim como seus conhecimentos prévios - O que sei que pode me ajudar a compreender o que vou ler? -;
- focalizem o que é importante, levando em conta os propósitos que orientam a leitura - Qual é a informação essencial que o texto traz? O que é pouco relevante? -;
- avaliem a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau em que responde às expectativas geradas - Esse texto tem sentido? Suas ideias são coerentes? -;
- comprovem em que medida vão compreendendo o texto, mediante a recapitulação, a revisão e a indagação - Qual é a ideia principal neste parágrafo? Posso reconstruir a linha de argumentação? -;
- elaborem e tentem inferências de diferentes tipos, como interpretações, hipóteses e antecipações e conclusões: Qual poderia ser a solução do problema que se coloca aqui? O que posso extrair do que li? Qual poderia ser o significado desta palavra?

Entendemos que as estratégias podem ser ensinadas com a intenção de que sejam usadas para solucionar obstáculos encontrados na leitura. Se um texto expõe determinado desafio, o leitor necessita de estratégias que lhe permitam avançar na leitura sem que ocorra a perda do sentido do que lê. Nesse sentido, para que um aluno explore essas possibilidades, ao professor cabe exercer a função de guia. Essa prática guiada proporciona ao aluno “andaimes” para que possa dominar as estratégias de leitura, podendo utilizá-las autonomamente após as ajudas iniciais. Bruner(2001)utiliza a metáfora do “andaime” para explicar o papel do ensino em relação à aprendizagem do aluno. Assim como os andaimes estão localizados um pouco acima do que já está construído e contribuem para a continuidade da construção, os desafios do ensino devem estar um pouco além do que a criança seja capaz de resolver sozinha. As ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno

vai se mostrando mais competente e capaz de controlar sua própria aprendizagem, assim como os andaimes, retirados sem deixar rastros e sem que o edifício sofra abalos.

Solé(1998), seguindo essa mesma orientação teórica, destaca a participação guiada (ROGOFF, 1984) como uma “situação educativa para que se ajude o aluno a contrastar e relacionar seu conhecimento prévio com o que vai ser necessário para abordar essa situação”. Na participação guiada, é permitido que a criança assuma a responsabilidade por seu desenvolvimento, progressivamente, até se mostrar competente, ou seja, que consiga fazer uso autônomo do que foi aprendido com o apoio dos outros(SOLÉ, 1998, p.76).

Sustenta essa abordagem a perspectiva sociocultural para a qual, segundo Rogoff (2005), a aprendizagem e o desenvolvimento, assim como a formação da mente humana, ocorrem na relação do indivíduo com seu ambiente, sua comunidade e sua cultura. O desenvolvimento é visto como uma apropriação que se dá mediante a participação guiada, a qual, segundo a autora, refere-se ao sistema de compromissos e combinações interpessoais que os indivíduos utilizam para a realização, comunicação e coordenação das atividades socioculturais. É diante desses combinados que ocorrem em comunidade, nas interações sociais entre aprendizes e indivíduos mais experientes, que o desenvolvimento e o aprendizado podem ser observados.

Na intenção de que os alunos possam dominar as estratégias de compreensão leitora, Solé (1998) aponta essas estratégias como procedimentos de caráter elevado, que envolvem objetivos a serem realizados, um planejamento das ações que se desencadeiam para atingir esses objetivos, assim como sua avaliação e possível mudança. A autora aponta duas implicações do ensino dessas estratégias. A primeira é que se as estratégias de leitura são procedimentos, e procedimentos são conteúdos de ensino, é preciso então ensinar estratégias para a compreensão de textos, pois estratégias não se desenvolvem, nem aparecem, são ensinadas ou não e se aprendem ou não (SOLÉ, 1998, p. 70). A segunda é que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo; no ensino, elas não podem ser vistas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. A mentalidade estratégica é caracterizada por sua capacidade de representar e analisar os problemas e pela flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, no ensino de estratégias de compreensão leitora devem predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, para que esses procedimentos possam ser oferecidos aos alunos, sem grandes dificuldades, e utilizados em variadas situações de leitura. Portanto, ao abordar esses conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribui-se com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de se incentivar suas competências como leitores.

Conforme assinalam Girotto e Souza (2010), não há uma sequência para ensinar estratégias de leitura. É necessário, antes de tudo, ensinar os alunos a pensar sobre o que leem e deixar marcas, pistas, indícios de suas ideias no texto lido. Posteriormente, levá-los a apreender como utilizam as estratégias para a compreensão. No entanto, as autoras observam certas condições que marcam três momentos no processo de leitura. Ao iniciá-la, um bom leitor não tende a entrar num livro e ler do início ao fim; ele busca saber o que quer do texto. Ele o folheia e lê algumas partes para buscar informações sobre o conteúdo, localiza os elementos mais importantes e, principalmente, confere se o texto é pertinente aos seus objetivos de leitor. Antes de tudo, o bom leitor ativa conhecimentos prévios para relacioná-los às ideias do texto, algo que ocorre na etapa “antes de ler”. Quando começa a ler efetivamente, passa a ignorar partes não relevantes para seu objetivo ou relê informações importantes ou difíceis de compreender. Dessa maneira, o leitor avança para a etapa “durante a leitura” e nela outras estratégias são colocadas em ação. Ao seu final, “depois da leitura”, o leitor reflete sobre o que acaba de ler e avança para a avaliação do material lido; em algumas situações, pensará em como utilizar a informação que apreendeu com a leitura. Estas etapas - antes, durante e depois da leitura - são originalmente indicadas por Solé (1998), as quais podem ser observadas pelo professor no planejamento de seu trabalho com textos.

### 2.2.1 Antes da leitura

Solé (1998) examina seis pontos a serem observados na etapa “antes da leitura”: as ideias gerais; a motivação para a leitura; os objetivos da leitura; a ativação do conhecimento prévio; o estabelecimento de previsões sobre o texto; e a formulação de perguntas sobre ele.

A ideia geral diz respeito às experiências educativas que o professor tem sobre a leitura, que vão muito além de estratégias e técnicas. O professor pensa na capacidade que cada criança tem para superar os desafios impostos pela leitura; assim, oferece aos alunos as ajudas adequadas para envolvê-los na atividade.

Na motivação para a leitura, o professor contribui para que as crianças se interessem pela leitura de um determinado material, oferecendo-lhes certos desafios, acionando o seu conhecimento prévio, motivando-as a resolver uma dúvida, um problema ou a adquirir a informação necessária para determinado projeto. A motivação também está ligada às relações afetivas que os alunos estabelecem com a linguagem escrita. Assim, motivar para a leitura não consiste somente em convidar as crianças para ler, mas em que elas se sintam impulsionadas a ler e sugiram que esse momento aconteça. Se o professor planeja bem a tarefa de leitura,

seleciona bons materiais, prepara-se para a tomada de decisões apropriadas quando os alunos necessitam, tudo isso tende a incentivar o gosto pela leitura e permite ao aluno avançar na sua condição de leitor.

Os objetivos para a leitura determinam a forma como o leitor se coloca frente ao material escrito e controla a consecução do seu objetivo, ou seja, a compreensão do texto. Bons leitores utilizam estratégias para resolver cada caso, pois não lêem todos os textos do mesmo modo. Os objetivos dos leitores são vários, em diferentes situações e momentos. Solé (1998, p.93-99) aponta alguns objetivos que podem ser trabalhados na escola:

- Ler para obter uma informação precisa.
- Ler para seguir instruções.
- Ler para obter uma informação de caráter geral.
- Ler para aprender.
- Ler para revisar um escrito próprio.
- Ler por prazer.
- Ler para comunicar um texto a um auditório.
- Ler para praticar a leitura em voz alta.
- Ler para verificar o que se compreendeu.

Outro elemento fundamental na etapa anterior à leitura propriamente dita do texto é a ativação do conhecimento prévio. Quando alguém não compreende o que lê, um destes três motivos (BAKER; BROWN, 1984 APUD SOLÉ, 1998, p.104-105) pode estar influenciando: ou o leitor não possui conhecimentos prévios para abordar o texto; ou o texto não oferece pistas que permitam recorrer a esse conhecimento prévio; ou o leitor aplica determinados conhecimentos e constrói uma interpretação que não coincide com os objetivos do autor. Por isso, a ativação dos conhecimentos prévios é tão necessária. Solé (1998) sugere que o professor possa: 1) indicar a temática para que os alunos possam relacionar a aspectos de sua experiência prévia; 2) ajudar os alunos a ativar o conhecimento prévio, fazendo-os prestar atenção a determinados aspectos do texto e explicar as ilustrações, os títulos, os subtítulos, as numerações, os sublinhados, as mudanças de letra, as palavras-chave, as introduções e os resumos, etc.; 3) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema, privilegiando sempre as suas contribuições em detrimento das do professor.

Mesmo que em toda leitura assumamos um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede o texto, é relevante que algumas previsões sejam estabelecidas antes da leitura. Solé (1998) salienta que para estabelecer

previsões nos baseamos nos aspectos do texto: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. Formular hipóteses e fazer previsões também impõem certos riscos, pois alguém poderá ser censurado por ter se aventurado. Porém, as previsões feitas pelas crianças nunca são tão distantes da informação disponível a elas: títulos e ilustrações. As expectativas, embora não se realizem, embora não sejam exatas, são pertinentes e podem se realizar. Mas é fundamental que as crianças percebam que estão fazendo previsões e cabe ao professor mostrar-lhes que “ainda não se sabe, neste momento”, o que irá acontecer no texto e que o que dizem “pode ou não ser”... Ao fazer isso “com” as crianças, o professor incentiva-as a ler com vistas a verificar se suas previsões se concretizam ou não, se é verdade o que intuíram ou se o texto as surpreenderá.

Por fim, apesar de pesquisas sobre leitura apontarem que a maior parte das perguntas é formulada pelos professores aos alunos, Solé (1998) indica que promover as perguntas “dos” alunos sobre o texto instaura uma situação de conscientização sobre o que sabem e o que não sabem sobre o assunto. Segundo ela, “as perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto guardam uma estreita relação com as hipóteses que podem ser geradas sobre ele e vice-versa.” (SOLÉ, 1998, p.111). Isso não significa que não cabe ao professor formular perguntas. Quando os alunos escutam e compreendem as perguntas formuladas pelos seus professores em relação ao texto a ser lido, podem vir a constatar que a leitura permite responder a tais perguntas.

### 2.2.2 Durante a leitura: das previsões às inferências

Na etapa durante a leitura, são outras as estratégias a serem abordadas, pois o leitor passa a interromper a leitura e a refletir sobre o que leu; elabora e verifica previsões para regular a leitura; reconstrói o sentido do texto, por meio de previsões globais e focais. Também, ocorre o processo inferencial, que permite ao leitor ligar e elaborar novas informações sobre o texto.

Ao tratar dessas atividades, Solé (1998) cita a leitura compartilhada como uma boa ocasião “para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos”. Segundo ela, durante as tarefas de leitura compartilhada, por vezes, o professor, em outras, os alunos assumem a responsabilidade de organizar a atividade de leitura e de nela envolver os outros (SOLÉ, 1998, p.118). A autora ainda afirma que o objetivo das tarefas de leitura compartilhada é ensinar as crianças a compreender e controlar sua compreensão, algo possível de ser feito desde os níveis escolares iniciais, e a se acostumar a resumir, a fazer

perguntas, a resolver problemas de compreensão desde o momento em que começam a ler algumas frases, ou até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles (SOLE,1998, p. 118-120).

De acordo com Girotto e Souza (2010, p.50-51), durante a leitura, e após a ativação do conhecimento prévio, o leitor pode tomar nota ou interromper a leitura para refletir sobre o que leu. Outras vezes, prevê o que irá acontecer. Isso significa que sua hipótese inicial, elaborada com base no conhecimento prévio, poderá ser avaliada e atualizada. Segundo as autoras,

À medida que o leitor prossegue com a leitura, identifica informações importantes sobre o texto. O aluno, dessa forma, lê as partes novas com mais atenção, o que mostra que bons leitores procuram por informações relevantes, bem como processam tais informações de maneira diferente: releem, sublinham, parafraseiam-nas. (2010, p.51)

Kleiman (1997, p. 43) afirma que quando o leitor consegue formular hipóteses da leitura independentemente, utilizando seu conhecimento prévio como elemento formal mais visível e um alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura terá um caráter de verificação de hipóteses, que ajuda a confirmar, refutar e revisar, num processo menos estruturado do que aquele modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. A autora também considera que, ao formular hipóteses, o leitor estará predizendo temas e, ao testá-las, estará entendendo o tema; estará postulando uma possível estrutura textual, e na testagem de hipóteses estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição, ele ativará seu conhecimento prévio e, na testagem, enriquecerá, refinará, checará esses conhecimentos. São essas estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto.

Para que os alunos possam identificar as informações importantes do texto, no momento durante a leitura, é necessário que produzam previsões sobre texto. Solé (1998, p.27) considera que, quando assumimos o controle da própria leitura, regulamos e temos um objetivo para ela, podemos gerar hipóteses sobre o que lemos. A autora designa essa estratégia como previsão. Segundo a autora, ao elaborar as previsões, o leitor aventura-se no que pode suceder no texto, graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, pode construir uma interpretação, compreendendo-o. Em outros termos, o

leitor, quando levanta hipóteses, vai compreendendo o que lê e, se não compreende, se dá conta disso e pode empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que leva à construção de uma interpretação.

Durante uma leitura e outra, além de mostrar suas expectativas sobre o texto, os leitores são capazes de construir o próprio sentido do texto, por meio dessas previsões, as quais podem ser globais ou focais. Santos (2008, p.40) ressalta que as previsões globais são mais gerais e dizem respeito às expectativas do sentido macro do texto, enquanto as previsões focais dizem respeito a previsões localizadas que vão desde o capítulo de livros até as palavras. As previsões globais direcionam a leitura e as previsões focais têm a finalidade de confirmar, negar ou especificar as previsões globais mediante o material impresso.

Kleiman (1997, p.25) discute que a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto é que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar partes discretas de um texto coerente. Há evidências experimentais que apontam que, após a leitura, o que lembramos mais tarde são as inferências que fizemos durante a leitura, não o que o texto diz literalmente. A inferência é uma estratégia cognitiva, que tem por objetivo obter uma informação que não está totalmente explícita no texto, isto é, o processo inferencial durante a leitura permite ao leitor ligar e elaborar novas informações sobre o texto, evocar ideias de seu conhecimento prévio e formular novas ideias, buscando um sentido mais amplo ao texto.

De acordo com Girotto e Souza (2010, p.76), os leitores inferem

quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem.

Abarca e Rico (1998, p. 144) sugerem dois tipos de inferências que geram novas ideias: as inferências de ligação textual e as inferências extratextuais. Nas inferências de ligação textual, o leitor relaciona as ideias do texto, infere que duas ideias são muito próximas ou sucessivas, encontrando um referente comum. Nesse caso, uma ideia é causa da outra ou se observa que uma e outra fazem parte de uma mesma categoria, entre outras relações possíveis. Já as inferências extratextuais são aquelas que ultrapassam a informação explícita do texto e

requerem a ativação de conhecimentos prévios. Elas permitem relacionar ideias distantes e possibilitam entender que dois acontecimentos se relacionam porque um é antecedente necessário do outro, ou que esse acontecimento é meta ou propósito de determinada ação de um personagem (ABARCA; RICO, 1998, p.145-146).

Girotto e Souza (2010, p.76) apontam que, havendo intenção de que os alunos produzam inferências, cabe ao professor ensinar como agir durante a leitura, apontando as dicas que cada texto apresenta e ensinando como combiná-las com seu conhecimento prévio para elaborar inferências apropriadas.

Abarca e Rico (1998, p. 149-152) expõem três caminhos que um professor pode seguir para favorecer esse processo entre os alunos. Um deles é a formulação de perguntas. As perguntas são um recurso pedagógico efetivo para ajudar o aluno a fazer inferências. Porém, essa efetividade dependerá do tipo de pergunta formulada, da informação que o texto deixe implícita e dos conhecimentos que os leitores possuam. Outro, é a ativação de conhecimento prévio. Fazer inferências sempre supõe ativar conhecimento prévio para relacionar informações e isso requer dois enfoques. Um deles é que essa intervenção supõe proporcionar novos conhecimentos, mas também acionar os conhecimentos que o leitor já possui. O outro é que a intervenção não é focalizada em conteúdos específicos e sim, nos constructos psicológicos e esquemas de interpretação que estão implícitos na compreensão. Por fim, o terceiro caminho são as auto-explicações. Trata-se de um procedimento simples, mas muito efetivo: é preciso incitar os alunos a auto-explicar o texto que leem. Os autores consideram que, ao pedir auto-explicações às crianças, solicitando-lhes que expliquem o que acabara de ser lido e o que se relaciona com o que foi lido, proporciona-se uma situação de nova compreensão, que faz com que se compreenda muito melhor a informação. Além de lembrar de mais informações, os alunos respondem melhor a perguntas inferenciais e abandonam em maior medida ideias errôneas acerca do texto que está sendo lido. Ainda, quando o procedimento é adotado em situações grupais e as auto-explicações são compartilhadas, o enriquecimento de todos os participantes é maior.

### 2.2.3 Depois da leitura

A etapa depois da leitura tem como objetivo continuar aprofundando as estratégias utilizadas “durante a leitura” e, ainda, segundo Solé (1998), auxiliar os alunos a desenvolver quatro estratégias básicas fundamentais para uma leitura eficaz. Primeiramente, o professor pode resumir para o grupo o que foi lido e submeter a síntese à sua aprovação. Na sequência,



solicitar explicações e esclarecimentos sobre dúvidas que apareceram no texto e, ainda, fazer perguntas às crianças, cujas respostas requeiram a retomada do texto. Com base nisso, o professor pode desafiá-las a novas previsões face ao que ainda não foi lido, reiniciando todo o ciclo, mas, dessa vez, colocando-o a cargo de outro “responsável” ou moderador (SOLÉ, 1998, p. 119).

Segundo Solé (1998), existem mais três estratégias para o momento posterior à leitura. Primeiro, a identificação da ideia principal, tarefa essa que se dá pela combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor quer transmitir em seus escritos. Assim, “a ideia principal seria essencial para que um leitor pudesse aprender a partir de sua leitura e para que pudesse realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo.” (SOLÉ, 1998, p.138).

A segunda é a elaboração de resumos. Essa prática está associada “às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários.” (SOLÉ, 1998, p.143). Para resumir um texto é preciso tratar da informação que ele contém para que se possa omitir o que é pouco relevante ou redundante e para que alguns conceitos e proposições possam ser substituídos por outros que os englobem e os integrem. É importante que o resumo conserve laços especiais com o texto a partir do qual foi criado, preservando o significado legítimo que procede dele.

Por fim, a última estratégia abordada pela autora é formular e responder a perguntas. Ela sustenta que essa é “uma estratégia essencial para uma leitura ativa”: “O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz.” (SOLÉ, 1998, p.155). Para que os alunos aprendam a formular perguntas desse tipo, precisam das referências das perguntas formuladas pelo professor sobre o texto, dispondo, assim, de um modelo para sua própria atuação. Ao fazer isso, o professor serve-lhes de andaime no processo de domínio da leitura.

### **2.3 A leitura compartilhada: uma dimensão socializadora**

*[...] os adultos ajudam a criança a explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados, incentivam a tendência a imaginar histórias e a buscar significados que é própria do mundo humano de raciocinar. E sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidades de ser leitor se viveu essa experiência.*

*Teresa Colomer*

O objetivo desta seção é abordar em que consiste a leitura compartilhada e em que contexto problemático a opção por ela se coloca. Como observamos em nossa revisão bibliográfica, uma das autoras de referência para esse tema é Teresa Colomer<sup>4</sup>. Em seus estudos, a autora concorda com a popular ideia de que rodear a criança de livros não garante que ela venha a se tornar uma leitora; porém, defende que ler para e com ela tem se mostrado um caminho para estabelecer essa prática em sua vida. A autora sustenta que a leitura compartilhada na escola permite aos alunos maior rendimento escolar e que, por outro lado, as crianças que carecem dessas práticas não progridem tanto na escolarização. (COLOMER, 2007)

Levando em consideração a necessidade de estimular o progresso escolar e o desenvolvimento da leitura como prática autônoma, é que cada vez mais se investe no compartilhamento dessa prática e no estímulo e no gosto pela leitura. Assim,

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores, com referência e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p.143)

Para Colomer (2007, p.147), compartilhar a leitura, ou seja, realizar a sua dimensão socializadora implica “estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia”. A escola favorece um contexto privilegiado para que essa ponte se estabeleça e para que as crianças tenham a oportunidade de atravessá-la. Em co-autoria com Teberosky, a autora associa essa forma de leitura à expansão dos conhecimentos na criança ao afirmar que “Interagir com textos escritos, através da mediação do adulto que lê em voz alta, é um processo de aprendizagem novo para a criança, é adentrar-se em território desconhecido para explorar novas formas de linguagem” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 127).

Em relação aos livros a servirem de objeto para a leitura compartilhada, Colomer (2007) destaca que devem ser aqueles que ofereçam algum desafio ao leitor e que justifiquem um investimento nessa prática. Se a leitura não oferece esforço, o sentido se perde; não se

---

<sup>4</sup> Teresa Colomer é professora na Universidade Autônoma de Barcelona, coordenadora do Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil e de Educação Literária (Gretel), autora do livro *Andar Entre Livros- A Leitura Literária na Escola*.

torna possível antecipar ou notar as elipses se a estrutura é sempre convencional; “ou se não há ambiguidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações” (COLOMER, 2007, p. 149). O comentário compartilhado sobre os livros na escola tem como objetivo entender os textos; é na exploração conjunta e no intercâmbio de significados que se chega a interpretações plausíveis. Para Colomer (2007, p. 149), os alunos

progridem a partir de uma leitura compreensiva - entendida como a leitura que se limita a explorar os elementos internos do enunciado, os sentidos denotados - ao enriquecimento da leitura interpretativa - entendida como a leitura que utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos.

Segundo a autora, a ideia de leitura compartilhada surgiu com as pesquisas de Chambers (1993) com alunos do ensino médio. Ele considerou três tipos de participação: a) compartilhar entusiasmo; b) compartilhar a construção do significado; c) compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles.

Essa proposta metodológica foi apresentada aos professores brasileiros por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, publicados pelo Ministério da Educação, em 1998. Nesse documento, consta que a leitura compartilhada “possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.” (BRASIL, 1998, p.47).

Para Almeida (2009), a leitura compartilhada conceitua-se como aquela em que o professor, ao tomar o texto, não o lê solitariamente; ele faz com que seu aluno tenha em mãos um exemplar igual ao dele e, assim, por sua fala e pela tentativa de leitura (olhar às páginas) que o aluno fará surgirá nele a necessidade de se apossar dessa linguagem.

Flores, Santos, Amadeu e Dias (2013) situam a leitura compartilhada entre as práticas de leitura de histórias em que um adulto lê em voz alta para uma ou mais crianças. Para os autores, apesar de ser considerada uma atividade bastante difundida entre crianças que ainda não leem convencionalmente, não é reconhecido o seu efeito sobre o conhecimento das letras e de seus respectivos sons. No entanto, os seus efeitos sobre habilidades necessárias para a leitura com compreensão, tais como conhecimento semântico e sintático, capacidade de síntese e de produção de inferências, conhecimento das convenções da palavra impressa,

apropriação de vocabulário e de estruturas textuais, estabelecimento de relação entre o conteúdo do texto e componentes adicionais (título, ilustrações, entre outros), são objeto de vários estudos indicados no artigo. Apontam, ainda, que tais benefícios parecem depender da qualidade da interação entre leitor adulto e ouvinte, a qual se mostra de maior vulto no que os autores designam como leitura dialógica, a saber,

uma forma modificada de leitura compartilhada em que o contador apresenta estímulos discriminativos para o comportamento verbal das crianças, tais como perguntas do tipo “quem, o quê, quando, onde, como e qual”, questões sobre as figuras do livro, etc. Além disso, o contador emite verbalizações contingentes às verbalizações das crianças ao repetir as respostas corretas, dar modelos de respostas adequadas, falar de aspectos do livro pelos quais a criança mostrou interesse, etc.(FLORES; SANTOS; AMADEU; DIAS, 2013, p. 712).

Medeiros (2015) reconstitui os resultados obtidos por Flores, Santos, Amadeu e Dias (2013) no que se refere à dimensão cognitiva da leitura compartilhada e recupera deles o sentido que a ela foi atribuída como “roda de leitura”, já que diz respeito a uma prática antiga, que pode acontecer em bibliotecas, salas de aula e lares. O autor recompõe ainda o estudo de Reese e Cox (1999 *apud* MEDEIROS, 2015, p. 11) que compararam três estilos de condução pelo professor da leitura compartilhada junto a seus alunos e os diferentes benefícios que deles resultam:

- o estilo descritivo é assumido pelo contador quando leva a criança a nomear e descrever figuras durante a leitura, o que beneficia mais crianças mais novas e com menores habilidades linguísticas;
- o estilo compreensivo, quando o contador foca no significado da história e solicita inferências e predições durante a leitura;
- e o estilo orientado para performance permite que a leitura prossiga ininterruptamente com discussões antes e após a leitura da história, o que beneficia crianças mais velhas ou mais habilidosas.

Da mesma forma que os autores anteriormente citados, Medeiros (2015) vê nas leituras interativas, aquelas em que o adulto estimula a criança a engajar-se em conversas sobre a obra enquanto a leitura acontece, uma situação de desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Em certa medida é a essa forma de leitura que Carie (2015) se refere ao destacar que, na leitura compartilhada, o professor ou pesquisador fomenta a motivação para a leitura,

informando aos alunos o objetivo da proposta, propondo-lhes que criem hipóteses a partir do título do texto que irão ler. O pesquisador ou entrevistador ou professor realiza a leitura em voz alta, fazendo paradas ao final de cada parágrafo para checar as compreensões, apresenta perguntas para saber se o texto foi compreendido ou se há dúvidas. A autora explica que os alunos também podem interromper a leitura a qualquer instante para perguntar sobre algo não entendido, fazer um comentário e expor opiniões. Ao final, é realizada uma reconstrução do texto, conferindo as hipóteses iniciais e as conclusões alcançadas, além de elaboradas considerações sobre o texto.

Com base no que foi exposto, desafiamo-nos a explicitar a concepção de leitura compartilhada que inspira o nosso trabalho. Consideramos a leitura compartilhada uma atividade para a qual convergem diferentes sujeitos, ações e propósitos. Ela se consolida na leitura em voz alta realizada por um leitor, seja ele um adulto ou uma criança mais experiente, um professor, um pesquisador, a uma ou mais crianças ou um ou mais adultos, de um texto que na maioria das vezes tem sua compreensão dificultada pelo nível de dificuldade que apresenta, exigindo um processo de mútua colaboração entre um leitor mais experiente e leitores menos experientes. A leitura compartilhada possui dimensões socializadora, comunicativa e cognitiva, já que promove o intercâmbio de significados, contribui para construir sentidos e produzir encantamento por textos que, a princípio, não se leria solitariamente; exercita diferentes formas e modalidades de linguagem, promovendo situações de escuta atenta, de manifestação de posições, de tonalidades que persuadem mais ou menos o interlocutor; instaura condições para a produção de inferências e predições, comentários e descrições, para a ampliação de vocabulário e o acesso a novas estruturas textuais e semióticas, entre outros. É em virtude desse potencial que a literatura sobre o tema evoca que vemos na leitura compartilhada uma oportunidade para que numa comunidade de leitores as estratégias de leitura possam ser ativadas e percebidas em sua função, com vistas à compreensão de um texto que por sua complexidade desafia leitores iniciantes.

#### **2.4 O ponto de encontro e o confronto das vozes numa atividade compreensiva responsiva: o enunciado no dialogismo em Bakhtin**

*No diálogo cotidiano, na correspondência, essa coincidência pessoal é comum: aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo caso, uma ativa compreensão responsiva). Mas nos casos de*

*tal coincidência pessoal uma pessoa desempenha dois diferentes papéis, e essa diferença de papéis é justamente o que importa. Porque o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir.*

*Mikhail Bakhtin*

De nosso ponto de vista, ao tratarmos de linguagem em uma perspectiva de encontro entre pessoas necessitamos de uma abordagem que a situe como lugar de diálogo. Por isso, nos é cara a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Em Bakhtin e seu Círculo<sup>5</sup>, um dos temas dominantes é o dialogismo, que em seu ponto mais específico define “o outro” como imprescindível, pois é impossível pensar no “eu” fora das ligações que o ligam ao outro. O diálogo constitui a forma por excelência da interação verbal. Pode-se compreender a palavra “diálogo” não somente como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal. Nessa perspectiva, a postura ativa não está somente no falante (ou escritor), mas também no ouvinte que, ao perceber e compreender o significado do que o falante diz e do que quer dizer, ocupa em relação a ele uma posição ativa responsiva. Bakhtin (2003) considera que cada réplica, por mais breve que seja, revela determinada posição do falante e em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. É a reação do eu ao outro, a reação da palavra à palavra do outro.

A dinâmica que nesse encontro se estabelece é destacado por Bakhtin (2003) como o verdadeiro ambiente de um enunciado, o *plurilinguismo dialogizado*, “em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente e de maneira multiforme” (FARACO, 2009, p.58), e é nesse processo que vão se formando novas vozes sociais.

O Círculo de Bakhtin interpreta as vozes sociais numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, que ao mesmo tempo, respondem ao já dito. Em vista disso, não há limites para o contexto dialógico, pois o universo da cultura é intrinsecamente responsivo; ele se move como se fosse um grande diálogo. Dessa forma, cada ato enunciativo integra múltiplas vozes.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele

---

<sup>5</sup> Os estudos desenvolvidos por M. Bakhtin, V. N. Volochinov, P. N. Medvedev e outros intelectuais russos, na primeira metade do séc. XX, trazem como principal tema a dimensão ideológica da linguagem e a presença do outro no enunciado. Noções de signo, ideologia, discurso, texto, gênero, palavra são objeto de (des)construção nas obras do grupo, designado como Círculo de Bakhtin. Uma boa iniciação a esses estudos é oferecida por Fiorin (2016) e Faraco (2009).

atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (BAKHTIN, 2003, p. 300-301)

Sobre a dialogicidade, Bakhtin(2003) apresenta três dimensões diferentes:

- a) **todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”**. Todo enunciado é uma réplica, não se constitui do nada, e sim, de uma memória discursiva.
- b) **todo dizer é orientado para a resposta**. Todo enunciado espera uma réplica, não pode esquivar-se à influência profunda de uma resposta antecipada. Possíveis réplicas de outrem, tem papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado.
- c) **todo o dizer é internamente dialogizado**. É uma articulação de múltiplas vozes sociais, é o ponto de encontro e confronto entre essas múltiplas vozes.

Fica claro, diante das dimensões destacadas por Bakhtin (2003), que todo falante é um respondente, pois ele não é o primeiro falante, ele pressupõe enunciados antecedentes, do outro. O falante termina seu enunciado para passar ao outro ou dar lugar à sua compreensão responsivamente ativa. Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso nas enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo) denominadas por réplicas (BAKHTIN, 2003).

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). O enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes, analisando a palavra com resposta: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e é uma fase inicial preparatória da resposta. O próprio falante está determinado a essa compreensão ativamente responsiva, pois o falante não espera uma compreensão passiva, mas sim uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução (BAKHTIN, 2003).

Sendo assim, compreende-se a atividade da compreensão responsiva como o encontro sociocultural das vozes, ambiente do enunciado, da comunicação discursiva, que se constitui entre um falante e um ouvinte. O falante não aguarda apenas uma compreensão do outro, mas sim, uma réplica, ou seja, uma compreensão responsivamente ativa, para que nessa cadeia responsiva o ouvinte passe a ser o falante.

### **3 O TRABALHO DE CAMPO: A ESCOLA, OS SUJEITOS E O PLANO DE LEITURA**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa que se beneficia dos princípios metodológicos da pesquisa-ação. Por isso, abordaremos o referencial e o conceito de pesquisa qualitativa, pesquisa com crianças e o papel da professora-pesquisadora na pesquisa-ação, metodologia em que nos apoiamos para guiar nossa pesquisa. Em seguida, será apresentado o campo da pesquisa, a escola e a prática de leitura compartilhada realizada nesse espaço. Também, apresentaremos os sujeitos da investigação, bem como as técnicas de registro utilizadas para a obtenção das informações a serem posteriormente analisadas. Por último, serão expostos o plano de leitura e a síntese da obra apreciada no processo do trabalho de campo.

#### **3.1 Abordagem metodológica**

Segundo Esteban (2010), a pesquisa qualitativa é uma atividade que se orienta à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, que requer a tomada de decisões e também descoberta e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. Nessa perspectiva, assumem importante papel o pesquisador, seu lugar social, ideológico e intelectual. Para ela,

[...] nos últimos anos, uma sensibilidade crescente para questões relacionadas com o poder e o controle, à construção, interpretação e representação da realidade, à legitimidade dos textos e o papel que desempenham a classe, a raça, o gênero e a etnia nos processos de pesquisa contribuiu para repensar a atividade investigativa de enfoque qualitativo (objetivos, funções, métodos, possibilidades e limites) e o papel do pesquisador, introduzindo elementos importantes que caracterizam a pesquisa qualitativa. (ESTEBAN, 2010, p. 129-130)

Esteban (2010) define que a pesquisa qualitativa exige um posicionamento e uma série de decisões durante a elaboração do projeto de pesquisa, início do processo de investigação,



e, ainda, durante a finalização do estudo, já que é identificada como emergente, flexível e não linear.

Em virtude disso e dos objetivos que nos propomos a perseguir com este trabalho, por se tratar de um estudo voltado à compreensão dos fenômenos socioeducativos e à transformação da realidade, assumimos a perspectiva qualitativa e colaborativa, voltada para a prática educativa e à tomada de decisões frente aos processos de pesquisa, cujo objetivo principal é a participação dos sujeitos. Nesse sentido, é fundamental que recuperemos quem são os nossos sujeitos e por que nos dedicamos a trazer as suas réplicas para abordar a nossa questão de pesquisa.

### 3.1.1 Pesquisa com crianças: um olhar investigativo pelas vozes dos sujeitos

Um grupo de interlocutores de nosso trabalho é constituído de crianças, estudantes entre 7 e 8 anos de idade. Com eles investiremos na busca por saber sobre as estratégias produzidas na atividade de leitura compartilhada, sobre a ressonância produzida pela voz da professora em suas elaborações sobre o texto a ser desvendado. O interesse pela participação das crianças na pesquisa, pelo viés da sociologia da infância, tem como objetivo investigar o universo infantil a partir do ponto de vista desses sujeitos. Produto disso é um olhar investigador para as ações das crianças e para as relações que estabelecem com o mundo. Assumir o papel da criança nas pesquisas legitima o seu lugar como protagonista da história e dos processos de socialização e produção que ocorre na construção coletiva. Santos, Anjos e Faria (2017) afirmam que a criança possui uma participação ativa na produção da cultura e isso se dá na interação com adultos e com outras crianças. Os autores propõem que a concepção de criança como produtora de cultura parte do pressuposto de que as crianças não sabem menos do que os adultos, mas que sabem coisas qualitativamente diferentes, que não carecem de elaborações, tampouco são considerações errôneas. As crianças, além de absorver elementos da cultura, também formulam sentidos para esses elementos e produzem novos elementos. Essa compreensão da criança como ator capaz de criar e modificar culturas, mesmo inserida no mundo adulto, como afirmam Delgado e Müller (2005), permite observar como essas crianças interagem no mundo adulto ao compartilhar, negociar e criar culturas. Isso posto, é então necessário pensar em metodologias que tenham como foco seus olhares, suas vozes, suas experiências e seus pontos de vista. Segundo as autoras, os sociólogos

compreendem que é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas e isto exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto.

Bica (2016) aponta que para superar a pesquisa *sobre* crianças e para produzir pesquisas *com* crianças é preciso que suas vozes sejam consideradas. A relação entre crianças e adultos em pesquisas está condicionada pelas interações sociais de cada sujeito e materializam-se na gênese do ser criança que não se *é/faz* adulto e no ser adulto que não se *é/faz* criança.

Ao tratar da aproximação dos pesquisadores com as crianças, Bragagnolo (2016) defende que o processo seja educativo a todos. Pois, da mesma forma como ocorre com o adulto, a criança merece respeito por sua participação em momentos de pesquisa e ser tratada com ética.

Com base no exposto, reiteramos a compreensão segundo a qual a criança é produtora de cultura, que elabora conhecimentos sobre o mundo à sua volta, que sabe muito sobre sua história, que, na construção coletiva com o adulto e seus pares, apropriam-se de e formulam elementos que dão sentido à sua relação com esse mundo. Uma pesquisa sobre o processo pedagógico – seja qual for o objeto que nele seja identificado – poderá se expandir consideravelmente se capaz de trazer esses conhecimentos à luz, para que possam ser reconhecidos, compreendidos e constituírem-se como orientadores da participação ativa das crianças nesse processo.

### 3.1.2 De professora à pesquisadora: transcendendo o próprio olhar

E se a professora se depara com uma pesquisadora na sala de aula? Acolhe? Colabora? A professora é familiar, principalmente para seus alunos. E seus alunos? O que pensam da pesquisadora? O que a professora sabe sobre os seus alunos? O que a pesquisadora precisa conhecer sobre os participantes da pesquisa? O que é habitual na rotina da professora? O que é inusitado para a pesquisadora? E se de repente a professora e a pesquisadora assumem a mesma posição, se elas entrecruzam suas práticas, que olhares têm e que olhares passam a ter? Que vozes a professora conhece e a pesquisadora desconhece? Que intervenções faz a professora? Que intervenções são da pesquisadora?

Os envolvidos na pesquisa estão acostumados com a professora, com suas falas, seu modo de agir com e para eles. Logo, os alunos irão estranhar as falas da pesquisadora, com seu jeito, que por vezes parece ser a professora. A professora, ela observa, argumenta, comenta, replica, completa, faz perguntas. Já a pesquisadora, além de fazer tudo isso, traz

com ela instrumentos, lentes, ajusta o foco, prepara para iniciar... “1...2...3... ligando... começou!”<sup>6</sup>

Essa discussão remonta questões e movimentos relacionados à pesquisa-ação em educação, quando se tem uma professora que passa a assumir a posição de pesquisadora, crianças que passam a ser os sujeitos protagonistas da pesquisa e um objeto de conhecimento a ser analisado. Para tanto, levantamos a seguinte questão: mas por que uma professora se constitui pesquisadora do seu próprio trabalho?

Dickel (1998) colabora para respondermos essa questão. Primeiro, ela reforça que o professor-pesquisador e reflexivo produz em suas práticas uma riqueza de conhecimentos que, unidos com suas experiências, constitui-se ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudanças na escola. Segundo, a autora defende a formação do professor-pesquisador e reflexivo como aquele profissional que opta por alternativas viáveis e compromete-se com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que desperte nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente. Por último, ela sustenta que o professor é um observador participante nas aulas e na escola, ele está no centro do processo de pesquisa educacional, pois está a cargo das aulas; o professor é rodeado de oportunidades de investigação e, nessa situação, coloca-se em condições de interpretar os significados produzidos na ação.

Assim, Dickel (1998, p. 67) contribui para entendermos a importância do professor-pesquisador que observa a própria prática pedagógica, quando reitera que:

Trata-se então de formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidade que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar o seu aluno. É um professor que por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. É um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e de guiá-lo por história que não negue a existência humana. Um professor que se capacita para contribuir com a elaboração de uma teoria pedagógica que aposte na infância como produtora de um futuro, de um mundo diferente. Um professor que, para produzir essa teoria, seja capaz de seriedade e de rigor [...].

Fagundes (2016) assinala que a pesquisa-ação no campo educacional, juntamente com o conceito de professor-pesquisador, teve origem na prática de professores das escolas secundárias da Inglaterra, durante a década de 1960. Nesse contexto, reconhece-se a importância do educador inglês Lawrence Stenhouse que, durante a década de 1960 e 1970,

---

<sup>6</sup> Fala da professora-pesquisadora nos momentos em que ligava as câmeras na sala, durante a pesquisa de campo.

acreditou na capacidade dos professores e na mútua colaboração entre eles e os pesquisadores acadêmicos para a elaboração de um currículo que estivesse em contínuo desenvolvimento e reavaliação, que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que convivem na escola (DICKEL, 1996).

Alguns deles influenciados por tais contribuições, houve, em especial no Rio de Janeiro, movimentos reconhecidos como pesquisa-ação, iniciados por professores da educação básica, que sistematizavam conhecimentos sobre seus espaços de trabalho e sobre os alunos inseridos nesses lugares, estendendo esse contexto de produção à universidade. Em Passo Fundo, a pesquisa-ação ganha força, no início da década de 1990. Dickel (1996), em sua dissertação de mestrado, descreve a formação de um grupo de pesquisa composto por professoras da rede pública do município de Passo Fundo/RS, que, a partir da vivência comum em escolas de periferia, tiveram como objetivo a produção de conhecimentos com base na própria prática em escolas de periferia.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que os movimentos de professores na defesa pela docência como lócus de produção de conhecimentos motivaram o conceito de pesquisa-ação em educação e de professor-pesquisador.

Levando em consideração o paradigma do professor-pesquisador, Bica (2018) expõe o conceito de autoscopia como um importante recurso metodológico sobre o vir a ser da professora-pesquisadora, a qual cumpre com a função instrumental da produção de dados e, ainda, oferece aos sujeitos envolvidos no processo momentos de reflexão, autoavaliação e aprendizagem. A autoscopia não tem como única possibilidade fins científicos, já que se apresenta como estratégia de uma grande importância na formação continuada de professores.

Larocca (2002) destaca a autoscopia como uma técnica que leva em conta o recurso de videogravação de ações de um sujeito ou grupo de sujeitos em certa situação, que posteriormente serão submetidas à análise reflexiva das ações videogravadas. A autora ainda orienta que os dados que são analisados na autoscopia não levam somente em conta aquilo que está registrado em tela, mas aquilo que o sujeito analisa no confronto com a imagem de si, na tela de vídeo.

Portanto, concluímos que o interesse do professor-pesquisador se articula a um campo educacional, levando em conta os alunos inseridos nesses espaços e o olhar comprometido com a produção de conhecimento, com extensão na universidade, tendo a pesquisa-ação como proposta metodológica. Ao professor-pesquisador a autoscopia possibilita a observação e a reflexão dos acontecimentos repentinos, inesperados e não perceptíveis, que, no fenômeno vivo e carregado de sentidos que é a sala de aula, por vezes, não são flagrados.

### 3.2 O campo da pesquisa

Em nossa trajetória de estudos sobre estratégias de leitura no âmbito da leitura compartilhada optamos por um trabalho de campo, isto é, por produzirmos informações que nos permitissem uma aproximação com as elaborações das crianças sobre o texto em estudo, mais especificamente sobre os procedimentos que as auxiliam a compreender um texto, objeto de leitura compartilhada. Como manifestado na Introdução desta dissertação, essa atividade é um dos elementos da proposta pedagógica para o ensino da leitura nos anos iniciais e finais de onde trabalho, a Escola de Ensino Fundamental St. Patrick, localizada na cidade de Passo Fundo/RS. Segundo a contextualização realizada por Niemann (2013, p.15), trata-se de “uma instituição privada que foi fundada em 1994 para atender ao segmento da Educação Infantil; em 1998, iniciou as atividades com os anos iniciais (1º ao 5º ano) e desde 2005 atende a estudantes dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.” Em 2017, ano em que o trabalho de campo se desenvolveu, havia 249 estudantes matriculados, sendo 92 na Educação Infantil, 94 nos anos iniciais e 63 nos anos finais do Ensino Fundamental, organizados em uma classe para cada ano de escolaridade. A escola atende crianças de famílias com níveis econômicos e socioculturais privilegiados.

Um elemento central da proposta pedagógica construtivista da escola, presente desde o início de suas atividades, é a participação ativa dos estudantes e o professor como “responsável por planejar, organizar e promover as situações de aprendizagem.” (NIEMANN, 2013, p.15)<sup>7</sup>.

A leitura de livros é uma prática muito comum na escola desde a Educação Infantil. Antes mesmo dos dois anos, os alunos retiram livros semanalmente na roda de biblioteca para ler em casa, com ajuda dos pais. Desde o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) até o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), os alunos são desafiados a realizarem a leitura autônoma, orientados pela professora responsável pela biblioteca e pelos professores da escola.

A biblioteca, em seu acervo, conta com livros de autores renomados da literatura brasileira e estrangeira. Os alunos escolhem (com a ajuda do professor, se necessário) seus livros de acordo com leituras de sua preferência: aventura, comédia, poesia, história em

---

<sup>7</sup>Flávia de Andrade Niemann realizou a pesquisa que deu origem à sua dissertação de mestrado na Escola St. Patrick. É professora desde que a escola iniciou suas atividades e, atualmente, exerce o cargo de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental- Anos Finais.

quadrinhos, científicos, de mistério, etc. A cada meta atingida, os alunos são orientados a estabelecer novos e mais exigentes desafios, para que avancem em mais uma etapa da sua vida como leitor e ampliem o seu repertório literário. Os professores são essenciais nesse momento, pois eles precisam saber em que etapa cada aluno se encontra para poder lhe indicar novas leituras, conhecer os gostos dos alunos, ajudando-os a escolher livros que apreciam.

O objetivo da leitura compartilhada na Escola St. Patrick é formar leitores que apreciem os livros e que encontrem neles o amor pela leitura. No momento em que acontece a leitura compartilhada, o professor é responsável pela leitura em voz alta do texto selecionado e cada aluno o acompanha em seu próprio livro. Em alguns momentos e mediante combinados, a leitura pode ser realizada em voz alta por um aluno. Muitas vezes, os estudantes são convidados a ler em voz alta e a fazer as “vozes” dos personagens, de acordo com as suas características e passagens vividas na história. O professor é o responsável por esse processo, pois ele realiza as pausas na leitura, faz comentários, pergunta sobre palavras desconhecidas, usadas pelos autores, enfim, abre espaço para rodas de conversa, para que os alunos realizem a exposição de suas previsões e compreensões como forma de socializar com os outros o que foi lido e o que será lido. Desafia-os, ainda, a tornar isso presente em suas leituras autônomas em casa, com os livros retirados na biblioteca e com outras leituras.

A proposta de leitura compartilhada faz parte da rotina da Escola desde que ela iniciou suas atividades. As bases para essa prática encontram-se em Isabel Solé (1998), Délia Lerner (2002) e Teresa Colomer (2007), e também na experiência da Escola da Vila, situada em São Paulo, onde muitos professores da escola realizaram, e continuam realizando, formação continuada.

A leitura compartilhada é uma atividade habitual, prevista para acontecer ao longo de todo o ano é apropriada para comunicar certos aspectos da postura de leitor e para aproximar as crianças de textos que não abordariam por si mesmas, devido a sua extensão e complexidade. Procede da seguinte forma: é realizada a escolha de uma obra de aventura ou de suspense, que capta o interesse das crianças; a professora e os alunos leem alternadamente em voz alta; a leitura é interrompida a cada pouco, em pontos estratégicos, para criar expectativas para a sua retomada.

Os livros selecionados para a leitura compartilhada durante o ano letivo são obras contemporâneas, brasileiras e estrangeiras, infantis e juvenis. São lidos dois a três livros por ano com cada turma. Quando necessário, os títulos são substituídos pela equipe pedagógica e pelos professores titulares, a quem cabe a análise da relevância para a inserção de uma nova

obra. A escolha dos livros está relacionada ao perfil de leitura das turmas, observando se determinada leitura é desafiadora e prazerosa para determinado grupo. Isso ocorre antes de iniciar o novo ano letivo, são realizadas reuniões entre a equipe pedagógica, professores que encerram o ano letivo e professores que receberão a turma no ano seguinte, cujo objetivo é definir qual obra será mantida ou trocada, levando em consideração os gostos dos alunos e os objetivos estabelecidos para aquele grupo.

A prática de leitura compartilhada inicia no 1º ano. O professor e os alunos possuem o mesmo livro, porém, cabe ao docente a realização da leitura em voz alta. As crianças acompanham o movimento do professor e são desafiadas a fazer a leitura das legendas presentes nas imagens. A partir do 2º ano cada aluno tem o seu livro e o professor divide com as crianças a tarefa de ler em voz alta. A leitura compartilhada acontece até o 9º ano. A cada ano os desafios literários vão se tornando mais complexos.

O papel do professor na escola é fazer com que os alunos participem da leitura compartilhada, exponham suas dúvidas, previsões e conclusões acerca da leitura; também é função do professor instigá-los a descobrir o que virá nos capítulos seguintes de cada obra lida. Por vezes, a leitura do dia acaba nos momentos mais esperados pelos alunos, algo que ativa no aluno o interesse pela história e a curiosidade em saber o que vai acontecer, fazendo-lhe participar cada vez mais do momento de leitura.

Na educação infantil, os professores também são leitores para as crianças, mas é o professor que porta o livro. Quando os alunos iniciam no ensino fundamental já sabem como ocorre esse momento, já compreendem a rotina de ler com os outros.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Ao definir o campo da pesquisa como sendo a Escola de Ensino Fundamental St. Patrick, onde atuo como professora, pedimos o consentimento da Direção para desenvolver o trabalho. Nossa proposta foi aceita após a exposição dos objetivos que pretendíamos com a investigação e autorizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). A equipe de Coordenação Pedagógica, juntamente com a Direção, disponibilizou-se a nos auxiliar no que fosse preciso para que a pesquisa fosse desenvolvida com êxito.

Participaram do trabalho de campo todos os alunos da turma do 2º ano, cuja regência, em 2017, estava sob a minha responsabilidade. Eram 18 crianças com faixa etária entre 7 e 8 anos de idade. Na tabela 2, apresentamos o nome pelo qual serão conhecidas neste texto (escolhidos por elas mesmas) e as ações que protagonizaram no curso das sessões de leitura compartilhada, as quais ocorreram entre 23 de outubro e 13 de dezembro. O tempo destinado para cada sessão dependia do planejamento das atividades escolares. As videografações totalizaram 18 horas, 29 minutos e 31 segundos.

Tabela 2- Nome das crianças e ações protagonizadas durante as sessões de leitura compartilhada

<b>Nome da criança</b>	<b>Ações</b>
<b>Camili</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Participação tímida nas discussões sobre o texto.
<b>Carol</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Elaboração de hipóteses; produção de inferências; comprovação e refutação de hipóteses; formulação de perguntas; evocação de outros no discurso; resolução dos desafios encontrados no texto. Realização de leitura de um capítulo em voz alta para o grupo.
<b>Felipe</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas, por vezes, ouvia a leitura, sem utilizar seu material. Elaboração de hipóteses; antecipação de páginas para elaborar previsões ou descobrir novos acontecimentos da história com base nas imagens.
<b>Freddy</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Elaboração de hipóteses; produção de inferências; antecipação de páginas para elaborar previsões ou descobrir novos acontecimentos da história.
<b>Gabi</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Elaboração de hipóteses; produção de inferências; formulação de perguntas; resolução dos desafios encontrados no texto.
<b>Ísis</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Participação tímida nas discussões sobre o texto.
<b>João</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Elaboração de hipóteses; antecipação de páginas para elaborar previsões ou descobrir novos acontecimentos da história com base nas imagens.
<b>Júlia</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Elaboração de hipóteses; produção de inferências; comprovação e refutação de hipóteses; formulação de perguntas; evocação de outros no discurso; resolução dos desafios encontrados no texto. Realização de leitura de um capítulo em voz alta para o grupo.
<b>Katrina</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Elaboração de hipóteses; produção de inferências; comprovação e refutação de hipóteses; formulação de perguntas; realização da leitura para os colegas; evocação de outros no discurso; resolução



	dos desafios encontrados no texto.
<b>Lorenzo</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas, por vezes ouvia a leitura, sem ler no seu material. Elaboração de hipóteses; produção de inferências; comprovação e refutação de hipóteses; formulação de perguntas; realização da leitura para os colegas; evocação de outros no discurso; resolução dos desafios encontrados no texto.
<b>Lucas</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas, por vezes ouvia a leitura, sem ler no seu material. Elaboração de hipóteses; produção de inferências; comprovação e refutação de hipóteses; formulação de perguntas; evocação de outros no discurso; resolução dos desafios encontrados no texto.
<b>Luiz</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Elaboração de hipóteses; produção de inferências; comprovação e refutação de hipóteses; formulação de perguntas; realização da leitura para os colegas; evocação de outros no discurso; resolução dos desafios encontrados no texto.
<b>Luiza</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Participação tímida nas discussões sobre o texto. Realização de leitura de um capítulo em voz alta para o grupo.
<b>Luna</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Participação tímida nas discussões sobre o texto. Elaboração de hipóteses, com base no que havia sido lido.
<b>Marco</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas, por vezes ouvia a leitura, sem utilizar seu material. Participação tímida nas discussões sobre o texto.
<b>Steve</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas, por vezes ouvia a leitura, sem ler no seu material. Elaboração de hipóteses; produção de inferências; comprovação e refutação de hipóteses.
<b>Téo</b>	Realização da leitura do livro junto com a professora e os colegas. Participação tímida nas discussões sobre o texto. Realização de leitura de um capítulo em voz alta para o grupo.
<b>Yasmin</b>	Realização da escuta da leitura em voz alta feita pela professora, atenta às trocas de páginas. Participação tímida nas discussões sobre o texto.

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Como a leitura compartilhada é uma prática já existente na escola, durante o trabalho de campo, mantivemos a indicação da obra *A extraordinária Jornada de Edward Tulane*, de Kate DiCamillo. Antes dela, em 2017, já havia sido realizada a leitura de três livros: no primeiro trimestre, *O grande amor do Pequeno Vampiro*, de Angela Sommer-Bodenburg; em seguida, *A Pequena Bruxa*, de Otfried Preussler; e, por fim, *Pippi Meialonga*, de Astrid Lindgren. Desde o primeiro livro, a professora e os alunos já faziam uso de algumas estratégias de leitura como: ativação do conhecimento prévio, previsões, inferências,

perguntas feitas pela professora, perguntas feitas pelos alunos, ideia principal. Além disso, eram previstas ações relativas às etapas de antes, durante e depois da leitura.

Antes de iniciar as sessões de leitura compartilhada da nova obra, as crianças foram convidadas a participar da pesquisa desenvolvida pela professora, no âmbito do Mestrado em Educação, e lhes foi explicado o que aconteceria. Todas demonstraram interesse em participar e entusiasmo em colaborar com o trabalho. Fizemos a leitura do Termo de Assentimento de Menor (Apêndice B), mediante o qual cada um deveria autorizar sua participação, por meio de sua assinatura. Solicitamos também a autorização dos responsáveis, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais/Responsáveis pelas crianças (Apêndice C). Todos os pais autorizaram seus filhos a participar da pesquisa. Como seriam os sujeitos do trabalho, propomos aos alunos que escolhessem os nomes pelos quais seriam identificados nos registros. Esclareci sobre como ocorreriam as sessões de leitura compartilhada e as câmeras foram instaladas antes do período definido para o trabalho de campo para que eles se familiarizassem com o equipamento.

Nos primeiros dias, algumas crianças se recusaram a aparecer nas filmagens, houve tentativas de choro de um aluno e duas crianças se esconderam embaixo da classe ou saíram da sala por conta do estranhamento que as câmeras lhes causavam. Em várias situações, a filmagem teve de ser interrompida, sendo necessário falar com as crianças para que elas entendessem o que estava acontecendo e tranquilizá-las. A professora-pesquisadora, ao perceber que as câmeras causavam desconforto a alguns participantes, sugeriu mudar o foco das lentes, de modo que a(s) criança(s) que não estava(m) se sentindo bem não fosse(m) identificada(s) nas videogravações. Passado algum tempo, elas pediram para voltar para as filmagens, incorporando as câmeras à organização da aula.

A partir da segunda semana, os alunos mostravam-se acostumados com os equipamentos e participavam ativamente dos momentos de leitura, passaram a socializar suas ideias, fazer perguntas, formular hipóteses e partiu de alguns a vontade de ler em voz alta para o grupo. Quando a professora-pesquisadora comunicava sobre o momento de organizarem o material para iniciar a leitura compartilhada, sempre havia alguns alunos ajudando a professora-pesquisadora a encontrar a melhor posição para os equipamentos. A professora-pesquisadora sempre comunicou aos participantes quando as câmeras eram ligadas.

Durante o trabalho de campo, surgiram alguns desafios. Como estávamos no final do ano letivo, havia a programação relativa à finalização do projeto da turma (a escola organiza o currículo por projetos) e à viagem de final de ano; e, ainda, havia conteúdos previstos a serem desenvolvidos.

As crianças gostavam muito de participar dos diálogos sobre a obra; do momento em que eram convidadas a expor suas hipóteses/previsões; dos fechamentos dos capítulos, relembrando os conhecimentos prévios acionados, confrontando-os com os fatos que o texto trouxera. No entanto, havia muita dificuldade de ouvir a todos e com o tempo para as socializações, pois a leitura também precisava acontecer. Era necessário frequentemente pedir aos alunos para que retornassem ao texto. Nesses momentos, as crianças ficavam inquietas, principalmente quem aguardava ansiosamente para falar. Como pesquisadora, minha preocupação principal era proporcionar momentos de interação durante os quais fosse possível perceber a compreensão da história que estava sendo produzida, observar as estratégias que as crianças acionavam para resolver desafios da leitura e apresentar algumas estratégias passíveis de serem utilizadas em diferentes situações diante do material lido. Instaurava-se um conflito com o tempo que incidia decisivamente sobre as escolhas da pesquisadora.

### 3.4 Plano de leitura da obra

Para o trabalho, foi elaborado um Plano de leitura da obra, no qual foi previsto um roteiro de questões e práticas que orientaria os diferentes momentos da leitura da obra “A extraordinária jornada de Edward Tulane”, a saber, antes, durante e depois da leitura do texto, a cada sessão de leitura compartilhada (Tabela 3 – Quadro síntese do Plano de leitura da obra). Essas intervenções foram planejadas para que os alunos fossem participantes das sessões e para que as estratégias de leitura fossem acionadas/ensinadas durante o trabalho de campo, visando também observar a ampliação dos recursos utilizados pelos alunos mediante a intervenção da professora.

Tabela 3- Quadro síntese do Plano de leitura da obra

<b>Etapa da leitura</b>	<b>Estratégias de leitura</b>	<b>Exemplos de intervenções/questões dirigidas ao texto</b>
<b>Antes da leitura</b>	Motivação para a leitura	O que você acha que encontrará neste livro? Por quê? Qual é sua hipótese?

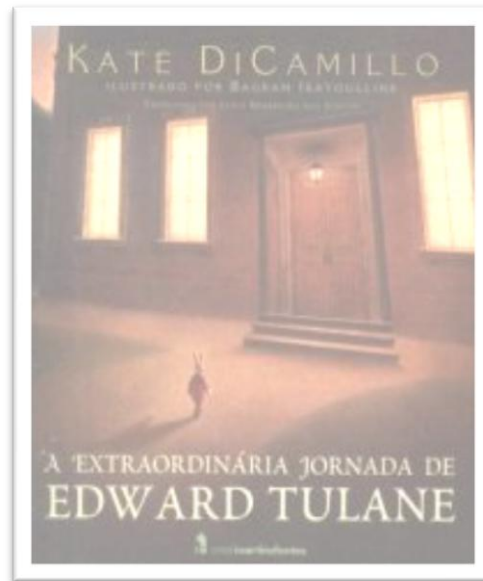
	Ativação de conhecimentos prévios	Quem será ou serão os personagens desse livro? Olhando essa página (primeiras páginas), que lugar é esse?
	Perguntas sobre o texto a ser lido	Como vocês acham que é o coelho? O que é uma extraordinária jornada?
<b>Durante a leitura</b>	Retomada de previsões dos alunos para comprovar ou refutar hipóteses levantadas	A professora retoma a hipótese de Steve no início da leitura: <b>(1) Professora:</b> A mesa do início do capítulo é no navio? <b>(2) Felipe:</b> É ou não é? (...) <b>(3) Freddy:</b> Não é! <b>(4) Professora:</b> Freddy, por que não é? <b>(5) Freddy:</b> Porque eles estavam conversando, ainda. Não no navio. Estavam conversando que i-am no navio.
	Elaboração de resumo	A professora retoma uma parte lida na aula anterior e lê: “O caso Rosie e o incidente do aspirador de pó”. <b>(1) Professora:</b> O que foi o caso Rosie? Uma pessoa só vai falar. Freddy. <b>(2) Freddy:</b> Foi quando a cachorra mordeu ele. Não, o cachorro! <b>(3) Professora:</b> O cachorro? <b>(4) Freddy:</b> Porque era um macho.
	Solicitação de esclarecimentos	<b>(1) Professora:</b> “As orelhas dele eram expressivas?” <b>(2) Carol:</b> Sim! Muito expressivas. Ali, antes falou que ele podia ficar triste, feliz...” ((gesticulando)) <b>(3) Professora:</b> Humm... Bem lembrado!
	Estabelecimento de previsões sobre o que será encontrado no texto, com base no que já foi	A professora pausa a leitura e abre para fala de alguns alunos. <b>(1) Professora:</b> Luiza. Bem alto!

	lido	<b>(2)Luiza:</b> Então, eu acho que esse cachorro que é... a Rosie,(falas paralelas) que tá na imagem, ele é de alguma pessoa, que gritou eu acho.
	Produção de inferências	<b>(1)Carol:</b> Eu disse que ele (Bryce) não teria dinheiro para pagar e talvez ele daria Edward só para poder pagar mesmo (a conta no restaurante do Neal). <b>(2)Professora:</b> Ontem você fez essa previsão né? <b>(3)Carol:</b> Agora está dizendo aqui ((aponta para o livro)) que ele fez isso.
<b>Depois da leitura</b>	Elaboração da ideia principal: busca da compreensão global	A professora e os alunos retomaram o texto, os alunos compreenderam que o coelho não sabia amar e passou por todas aquelas situações para descobrir o amor.
	Recuperação de passagens do livro a fim de garantir a progressão temática	A professora retomou com os alunos os lugares por onde o Edward passou e os nomes que recebeu das pessoas que ficavam com ele.
	Retomada de hipóteses expostas “antes da leitura” e “durante a leitura”	A professora projetou na tela falas das crianças, após ter terminado a leitura do livro, para que pudessem comparar suas hipóteses levantadas nas etapas “antes da leitura” e “durante a leitura” para comprovar, refutar e compreender o texto. Cada aluno que foi chamado relembrou o que aconteceu.

*Fonte: Material elaborado pela pesquisadora*

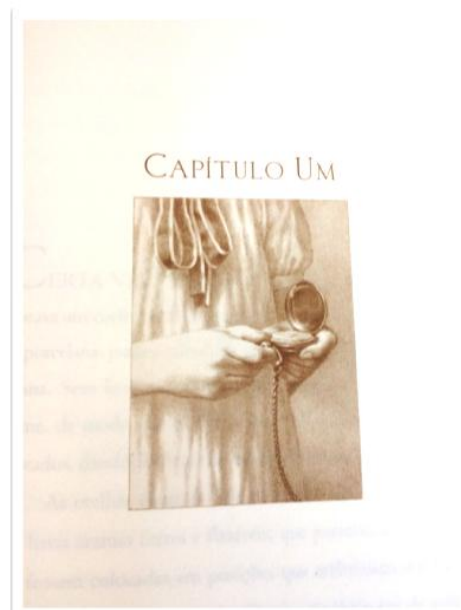
No que se refere ao livro selecionado pela Escola e lido durante o trabalho de campo (Figura 1) contém 204 páginas e se divide em 27 capítulos, sem títulos. Cada seção é encabeçada pelo número do capítulo e seu conteúdo antecedido por uma ilustração que dá indícios de algo que irá acontecer naquela fração da obra (Figura 2).

Figura1- Capa do livro



*Fonte: A extraordinária jornada de Edward Tulane (DICAMILLO, 2001)*

Figura 2- Exemplo de entrada dos capítulos da obra: número do capítulo e imagem



*Fonte: A extraordinária jornada de Edward Tulane (DICAMILLO, 2001)*

Apresentamos, a seguir, a sinopse da obra lida com os alunos durante o trabalho de campo. A fim de contribuir com os leitores para a compreensão dos eventos que serão apresentados no próximo capítulo, o resumo da obra está disponível na seção de apêndices deste trabalho (Apêndice D).

A obra traz como personagens principais um coelho de porcelana, Edward Tulane, e uma menina que gostava muito dele e o tratava com o maior cuidado, Abilene. Em uma viagem, o coelho caiu no mar e, assim, iniciou uma longa jornada, durante a qual esteve nas mãos de um pescador, foi enterrado sob o lixo e desenterrado por uma cadela, viajou com mendigos, trabalhou como espantalho e foi transformado em marionete. Chegou a gostar muito de uma menina e a viu morrer. Edward Tulane dançou pelas ruas de Mênfis. Teve sua cabeça quebrada num restaurante e consertada por um restaurador de bonecas. Recebeu vários nomes, conheceu muitos lugares e pessoas. Ele sentiu saudades, mas jurou que nunca mais cometeria o erro de amar. Por fim, reencontra o caminho de casa, ao ser encontrado pela filha de Abilene.

#### **4 INTERAÇÕES DISCURSIVAS ENVOLVENDO PROFESSORA-PESQUISADORA E CRIANÇAS DURANTE A LEITURA COMPARTILHADA: TEXTO, LEITORES E SUAS ESTRATÉGIAS**

Este capítulo tem como objetivo analisar as interações discursivas entre a professora e as crianças e entre as crianças durante a leitura compartilhada da obra *A extraordinária jornada de Edward Tulane*, de Kate DiCamillo, tendo como objeto as estratégias que esses sujeitos acionam/ensinam/utilizam no curso dessas interações.

Inicialmente, as videograções foram assistidas e cenas foram transcritas, conforme o resumo das normas para a transcrição de material videogravado, compiladas por Sartori (2016) e Camargo (2016) (Anexo 1). Elaboramos um protocolo (Figura3) com vistas à identificação dessas cenas, o que nos permitiu localizar momentos em que se observava o movimento das estratégias de leitura, tanto aquelas apresentadas pela professora como as acionadas pelas crianças. Esse é um dos elementos a ser considerado na análise do material de campo. O outro terá como referência as etapas antes, durante e depois da leitura e algumas estratégias que foram acionadas/ensinadas no fluxo das interações situadas durante as sessões de leitura compartilhada, a saber: ativação do conhecimento prévio, previsões, formulação de perguntas, verificação de previsões com vistas a regular a compreensão, reconstrução do sentido do texto – focais e globais, produção de inferências retomada, resumo e ideia principal.



Figura 3- Modelo de Protocolo de Pesquisa de Campo

Data	Tempo (minutos e segundos)	Acontecimentos Intervenções Destaques	Olhar da pesquisadora	Estratégia acionada e Conceitos	Revisão de literatura
01/11/2017	Início	A professora faz a retomada das previsões dos alunos e conversa sobre o que já foi lido. Retoma os combinados.		Professor modelo de leitor	Solé (p.77)
	04:30	Após Steve fazer uma previsão sobre uma imagem que aparece no capítulo 2. A professora solicita que todos os alunos observem a imagem dentro do capítulo.	A professora no papel de coordenadora, precisa estar sempre solicitando aos alunos para que realizem algumas funções, como	Previsão acerca do que já conhecem da história. Inferência Visualização	Participação guiada (Rogoff- em Solé) Participação do aluno (SOLÉ, p. 77)
	05:40	Alguns alunos discutem para serem escolhidos a fazer a leitura do trecho abaixo da imagem analisada.	forma de garantir que interajam do momento da leitura compartilhada.	Nova estratégia: analisar uma imagem de dentro do capítulo.	(SOUZA, 2010, p. 76)

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Da mesma forma, foi através do protocolo que observamos a incidência de algumas situações que se repetiram ao longo do trabalho de campo e de momentos inusitados, os quais serão recuperados na análise subsequente.

Considerando o protocolo e o movimento que mais teve destaque em cada cena, elencamos as categorias descritivas e nos apoiamos no referencial utilizado neste trabalho para analisar os dados, que serão apresentados nas próximas seções deste capítulo. Também elaboramos quadros de interação para apresentar o número de ocorrências (n) seus autores, alunos e professora-pesquisadora, o que permite observar quais são estratégias mais acionadas por alunos e quais são mais acionadas pela professora, diante das categorias analisadas.

### 6.1 Do acionamento do conhecimento prévio à formulação de perguntas

Na intenção de que os alunos fossem estimulados a ativar o conhecimento prévio desde o primeiro contato com o livro, as crianças foram convidadas a realizar a análise da sua capa, contracapa, folha de guarda, folha de rosto, ficha catalográfica e dedicatória. A professora solicitou que olhassem as ilustrações com bastante atenção, que observassem o título, nome da autora e do ilustrador, realizassem a leitura das orelhas e das partes internas e do resumo presente na contracapa.

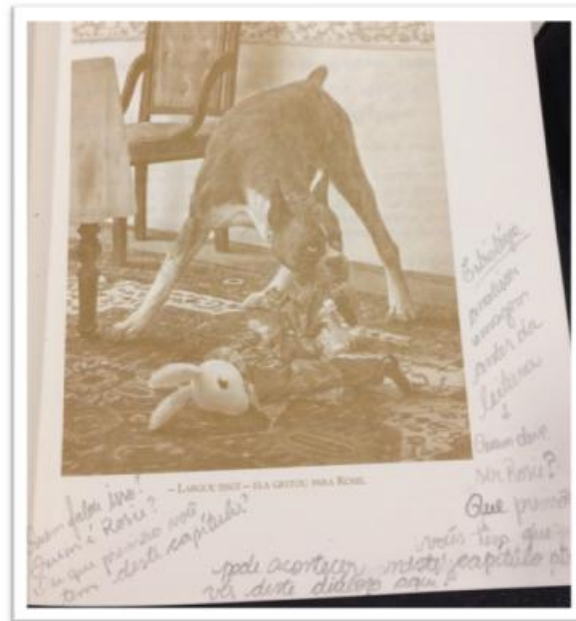
Em seguida, a professora solicitou que os alunos observassem as ilustrações contidas dentro do livro, já que essa era a maior curiosidade deles: descobrir o que ia acontecer com o coelho Edward Tulane. Eles elaboraram previsões, utilizando a representação mental global, ou seja, suas hipóteses eram produzidas apoiadas na percepção do todo da obra, usando o conhecimento prévio e o que já descobriram da história ao manejar as informações contidas nas fontes consultadas.

Prever o que iria acontecer no texto se fez presente na grande maioria dos momentos de leitura compartilhada. Nas primeiras sessões, a professora solicitava que os alunos elaborassem previsões sobre o que viria no próximo capítulo, direcionando os alunos à imagem que marcava o seu início; em outros momentos, pedia às crianças que localizassem outras ilustrações dentro dos capítulos para que elaborassem hipóteses, através do que já conheciam do texto.

Com o avançar dos capítulos, os alunos se utilizavam das informações já conhecidas para elaborar novas hipóteses, as quais se tornavam cada vez mais próximas do texto. Em vista disso, quanto mais hipóteses eram comprovadas, maior era a compreensão do texto. Durante a leitura, por vezes, a professora fazia pausas e solicitava que alunos levantassem suas hipóteses ou os alunos pediam para pausar a leitura quando desejavam socializar suas hipóteses.

Na Cena 1, a professora solicita aos alunos que visualizem a ilustração (Figura4) que dá entrada ao capítulo 2 e convida-lhes a expor suas previsões.

Figura4- Ilustração utilizada pela professora para elaboração de previsões dos alunos



Fonte: Livro *A extraordinária jornada de Edward Tulane* (DICAMILLO, 2001)

### Cena 1

(1)**Professora:** Quem deve ser Rosie? Que previsões vocês têm do que pode acontecer neste capítulo através do diálogo aqui: “-Largue isso! -Ela gritou para Rosie.”?

(2)**Freddy:** Olha, tenho certeza absoluta que pode ser meio que... a cachorra é a Rosie e também tenho certeza absoluta que pode... que talvez apareça um personagem que poderia aparecer agora que pode ser a empregada da Abilene.

(3)**Professora:** Você acha que pode ser ou você acabou lendo alguma parte?

(4)**Freddy:** Acho...tenho quase certeza.

(5) **Professora:** Então tá bom!

A professora convida a aluna Katrina a expor sua hipótese.

(6)**Katrina:** Ããã... eu acho que... ããã... talvez nessa parte já tenha, o coelho já tenha ido pra outra pessoa, e outra... pra alguma outra pessoa, sabe.

(7)**Professora:** Lembram que ontem nós falamos (sobre isso).

(8)**Lucas:** Ããã... que o Luiz falou que cada capítulo tem uma (...) passagem de mundo.

(9)**Professora:** Ó, ontem o Luiz achou, antes de ver o livro que cada capítulo vai mostrar um lugar. E a Katrina aproveitando a hipótese do colega, também está usando, achando que nesta foto, (...) que neste capítulo, através desta imagem ((aponta para a imagem)), o que Katrina exatamente?

(10)**Katrina:** Que tipo, ããã...que ããã... podia ser a cachorra... não da Abilene, dos pais, da avó. Podia ser de quando o coelho já tivesse perdido, ele já tivesse em outro lugar, outra casa, outra pessoa já estivesse pedindo. (Pedindo refere-se ao diálogo abaixo da ilustração acima)

A professora, no momento em que inicia a conversa - “Quem deve ser Rosie? Que previsões vocês têm do que pode acontecer neste capítulo através do diálogo aqui: “-Largue isso! -Ela gritou para Rosie.”?” (turno 1) -, autoriza os alunos a prever utilizando-se do objeto em foco: a ilustração e o trecho da legenda. Ela faz com que os alunos observem atentamente

a imagem e levantem suas hipóteses a respeito do que está presente ali, afim de que possam elaborar previsões com base no que já conhecem do texto, na intenção de que posteriormente os alunos possam comprová-las ou refutá-las.

Quando as perguntas são mais abertas, ou seja, globais, as crianças tendem a generalizar suas hipóteses. Porém, quando as perguntas são formuladas num viés focal (turno 1), os alunos tendem a elaborar previsões focais (SANTOS, 2008). A previsão global já havia sido acionada anteriormente, quando as crianças analisaram toda a obra, dessa maneira, para que os alunos tivessem condições de elaborar previsões focais, a professora utilizou perguntas focais, e isso possibilitou que as hipóteses fossem produzidas mediante o objeto analisado e o que já se conhecia do texto. Abarca e Rico (1998, p.149) afirmam que

O professor dispõe de um recurso pedagógico sumamente efetivo para ajudar o aluno a fazer inferências, as perguntas. Contudo, essa efetividade dependerá do tipo de perguntas que se formulem, da informação que o texto deixe implícita e dos conhecimentos que os leitores possuam.

Também é notável na cena que a professora questiona a hipótese do aluno Freddy ao perguntar: “Você acha que pode ser ou você acabou lendo alguma parte?”<sup>8</sup> (turno 3). Essa pergunta lhe fez mostrar dúvidas - “Acho... tenho quase certeza” -, sendo que primeiramente ele afirmou (turno 2): “Olha, tenho certeza absoluta que pode ser meio que... a cachorra é a Rosie e também tenho certeza absoluta que pode... que talvez apareça um personagem que poderia aparecer agora que pode ser a empregada da Abilene”. Porém, na hipótese de Katrina - “talvez nessa parte já tenha, o coelho já tenha ido pra outra pessoa, e outra... pra alguma outra pessoa, sabe” (turno 6) -, a professora não a replica. Na primeira situação, ela permite ao aluno fazer o uso da previsão focal e, na segunda, omite-se face à previsão da aluna, mesmo sendo uma hipótese global. Ao questionar Freddy, a professora suscitou uma resposta que implicou a relação entre ideias sucessivas, alinhando-se ao que sugerem Abarca e Rico (1998, p.149), ao indicarem que a regra básica na leitura “é que o leitor mantenha a progressão temática, estabelecendo vínculos entre os diferentes ciclos de informação.”. Já a postura da professora em relação à previsão de Katrina a manteve no âmbito da elaboração de relações globais como se pode observar no turno 10: “Que tipo, ããã... que ããã... podia ser a cachorra...

---

<sup>8</sup>A postura da professora ao questionar se o aluno havia lido alguma parte ocorreu porque alguns alunos estavam avançando na leitura antes dos demais colegas, sendo que o combinado era que a leitura fosse realizada por todos juntos.

não da Abilene, dos pais, da avó. Podia ser de quando o coelho já tivesse perdido, ele já tivesse em outro lugar, outra casa, outra pessoa já estivesse pedindo.”

Nessa cena, a professora, ao perguntar, regula e controla as respostas dos alunos, instigando-lhes hipóteses focais que considerem a imagem e a legenda como referências centrais de suas elaborações. Evidencia-se aqui um procedimento pedagógico de que a professora se utiliza na expectativa de, ao controlar as previsões dos alunos, fazê-los observar uma estratégia que pode ser usada mais tarde em suas leituras e aprender a elaborar perguntas sobre os textos que leem. Consideramos a intervenção do professor como algo fundamental para que as crianças ultrapassem as generalizações e progridam nas previsões globais e focais, motores importantes da compreensão dos textos (SANTOS, 2008).

A intencionalidade pedagógica da professora e a centralidade do conteúdo que ela estava a propor às crianças aparecem contabilizadas no *Quadro de interação 1- Previsão*. Esse levantamento, que irá acompanhar todas as demais cenas a serem expostas na continuidade da análise dos dados, permite observar as categorias relacionadas à estratégia acionada pelos sujeitos, enunciados típicos de cada forma de interação e o número de ocorrências (n) por sujeitos, aluno e professora-pesquisadora em cada categoria.

#### **Quadro de interação 1- Previsão**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos de interação</b>	<b>Alunos (n)</b>	<b>Professora-pesquisadora (n)</b>
Solicitação de previsões	Solicitar previsões sobre o que irá acontecer no texto	<b>Professora:</b> <i>E o relógio, quem é o dono desse relógio?</i>	4	33
Previsões Focais	Elaborar previsões focais do que vai acontecer no texto	<b>João:</b> <i>Eu tenho certeza que foi a mãe que falou isso!</i>	40	0
Previsões Globais	Elaborar previsões globais do que vai acontecer no texto	<b>Felipe:</b> <i>Ele tem uma namorada! Prô, ele tem uma namorada!</i> ((manuseia as páginas do livro))	12	0
<b>Total</b>			<b>56</b>	<b>33</b>

*Fonte: Material elaborado pela pesquisadora*

No caso da estratégia de previsão, proposta ao estudo pela professora, a interação é mediada por enunciados que partem fundamentalmente da professora. São 33 ocorrências em que ela solicita previsões, ao passo que 4 ocorrências advêm dos alunos. Em relação às

formulações de previsões, todas foram feitas pelos alunos: são 52 ocorrências no total, sendo que 40 classificadas como previsões focais e 12 como previsões globais.

#### 4.2 Da verificação de previsões à produção de inferências

Muitas vezes, o leitor se depara com a sensação de não estar compreendendo, o que Solé (1998) designa como obstáculo na leitura. Essa sensação deixa o sujeito inquieto, com necessidade de compreender. A questão das lacunas na compreensão é de grande importância, pois informam. Não se trata de denominar essas lacunas como uma leitura com erros, mas de ser capaz de interpretá-las.

Para Solé,

[...] detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura. (1998. p.125)

Após a leitura do capítulo quatro, Carol sinaliza uma passagem que para ela se mostrou incompreensível.

#### Cena 2

**(1)Carol:** Eu não entendi porque a Pellegrina, ela ficou olhando assim ((gesticula com os olhos)) e depois disse “-Você me desaponta.” no ouvido dele (Edward). Eu ainda não tinha entendido.

**(2)Professora:** Alguém consegue responder?

**(3)Lucas:** ((Levanta a mão))

**(4)Carol:** Porque foi ela (Pellegrina) que deu o coelho, ela que ainda acredita que ele é de verdade. Eu ainda não entendi.

**(5)Professora:** Tá! Por que será que a Pellegrina diz assim: Edward “você me desaponta.”?

**(6)Felipe:** Porque ele desapontou ela.

**(7)Professora:** Com o quê?

**(8)Felipe:** Eu não tenho a mínima ideia.

(...)

**(9)Professora:** O que é desapontar uma pessoa?

**(10)Carol:** Tipo, quando deixa a pessoa chateada, assim.

(11)**Professora:** E por que o Edward deixaria a Pellegrina chateada?

(12)**Carol:** Pode ser porque antes a Abilene brincava muito com a avóóó (...) E quando ela deu o coelho ela brincava mais com o coelho, não brinca tanto com a avó.

(...)

(13)**Katrina:** É que Carol, mas porque, tipo, a culpa seria do Edward? Não seria tipo da Abilene a culpa de não ter brincado mais com a avó? Não é culpa do Edward, ele não tinha culpa, se a Abilene que queria.

(14)**Professora:** Pessoal, voltem ali na página 35. Bem lá em cima no travessão diz assim: “- Ah, é isso- Pellegrina balançou a cabeça e ficou quieta um momento. -Então me responda: como uma história pode ter final feliz se não há amor? Bem, está tarde e você tem que dormir. Pellegrina tirou Edward do colo de Abilene, colocou-o na cama dele e puxou o lençol até seus bigodes. Inclinou-se para ele e sussurrou: -Você me desaponta.” Sobre que história a Pellegrina está falando?

Vários alunos pedem para falar.

(15)**Téo:** Eu acho que daí o Edward... o Edward possa ter vida e só ela (Pellegrina) sabe.

(16)**Professora:** E por que o Edward deixa Pellegrina chateada?

(17)**Téo:** É isso que eu ia dizer agora.

(18)**Professora:** Que jeito ele tem que deixa Pellegrina chateada?

(19)**Lucas:** Eu seeei! ((neste momento Lucas está amarrando o cadarço do tênis e interrompe o colega)).

(20)**Téo:** Prôôôô! ((pede para falar))

(21)**Lucas:** Por causa que ... ele, ãã ... igual como a história disse, a princesa não amava ninguém, e o Edward também não amava ninguém. ((baixa a cabeça e volta amarrar o cadarço do tênis))

(22)**Professora:** Você acha que Edward não amava ninguém?

(23)**Lucas:** Só... não.

(24)**Felipe:** Só a Abilene.

(25)**Lucas:** É, só a Abilene.

(26)**Professora:** Luna. (convida a aluna para falar)

Lucas interrompe novamente e diz:

(27)**Lucas:** O prô! E... essa história foi pra eles. ((baixa a cabeça novamente e continua amarrando o cadarço))

(28)**Professora:** Ah! Você acha que essa história ... como Lucas?

(29)**Lucas:** Foi pra ele, pra ele ver como, tipo se ele continuasse assim o que podia acontecer com ele.

(30)**Professora:** Assim como?

(31)**Lucas:** Assim, amando ninguém. Só uma pessoa.

(32)**Professora:** Como?

(33)**Lucas:** Assim como ele é, que disse lá (no livro): Edward não amava a mãe, a mãe da Abilene, a avó de Abilene.

(34)**Felipe:** O pai dela!

(35)**Professora:** Eu achei interessante essa fala do Lucas. Vocês concordam que o Lucas está fazendo uma relação com a história da princesa que não amava ninguém, por que o Edward também parece não amar as pessoas?

(36)**Felipe:** Só a Abilene.

(37)**Professora:** Vocês concordam com a hipótese do Lucas?

(38)**Todos:** Siiim!

(39)**Professora:** Freddy.

(40)**Freddy:** Prô, no início do livro... falava que ele (Edward) se ACHAVA.

(41)**Professora:** Que ele se achava?

**(42)Freddy:** E também agora na história falou que a princesa se ACHAVA, na parte da bruxa que ela falou da princesa bonita.

Carol identifica uma parte do texto que se configura como obstáculo para a compreensão do texto. Quando ela diz: “Eu não entendi porque a Pellegrina, ela ficou olhando assim ((gesticula com os olhos)) e depois disse “-Você me desaponta.” no ouvido dele (Edward). Eu ainda não tinha entendido.” (turno 1), e ainda, quando ela retoma partes anteriores já lidas: “Porque foi ela (Pellegrina) que deu o coelho, ela que ainda acredita que ele é de verdade. Eu ainda não entendi.” (turno 4). A aluna reconhece que não iria entender a história, pois percebeu que aquele fragmento era essencial para sua compreensão, evocando, então, a ajuda do grupo.

Solé (1998, p.129) aponta que

Quando uma frase, palavra ou trecho não parece essencial para a compreensão do texto, a ação mais inteligente que nós, os leitores, realizamos é a de *ignorar-la e continuar lendo*. Isto às vezes dá resultado e de fato é uma estratégia que os leitores experientes utilizam com grande frequência (sic); por isso, entre outras razões, sua leitura é rápida e eficaz. Mas outras vezes não funciona: se a palavra aparece repetidamente, ou se ao saltar o parágrafo problemático percebemos que nossa interpretação do texto se ressentiu, não podemos continuar ignorando e precisamos fazer algo mais.

Através da lacuna apontada pela aluna, a professora e os alunos tentam encontrar uma resposta eficiente, que resolvesse o problema encontrado. Solé reforça que “quando o leitor avalia que o fragmento ou elemento problemático é crucial para sua compreensão, então tem de *acudir a uma fonte especializada* (o professor, um colega, o dicionário) que lhe permita eliminar a dúvida.” (1998, p. 130, grifos da autora).

A dúvida apontada por Carol acabou promovendo a compreensão do colega Lucas, que conseguiu responder sobre o trecho “Você me desaponta.” ao fazer relação entre a história contada por Pellegrina, sobre a princesa que não amava ninguém, e o modo como Edward agia, que também não amava ninguém, e percebeu que a história tinha um destinatário: o coelho. Lucas chega a sugerir explicações sobre partes implícitas no texto, que ele conseguira observar.

Diante dessa ocorrência, é possível analisar que as lacunas fazem parte do processo de compreensão, já que estas instauram a reflexão sobre o que se leu e levam o leitor a controlar,



de forma mais consciente, a decisão a ser tomada para encontrar as informações necessárias, resolver os obstáculos encontrados e, assim, prosseguir na leitura.

Conforme nos mostra o Quadro de interação 2 - *Lacunas na compreensão*, partes incompreensíveis no texto foram identificadas em 16 ocorrências realizadas pelos alunos e em 11 ocorrências realizadas pela professora-pesquisadora. A *resolução de lacunas na compreensão* foi observada em 24 ocorrências realizadas pelos alunos e 8 realizadas pela professora-pesquisadora.

#### Quadro de interação 2- Lacunas na compreensão

Categoria	Definição	Exemplos de interação	Alunos (n)	Professora-pesquisadora (n)
Lacunas na compreensão	Identificar partes incompreensíveis no texto	<i>Carol: Se já passou praticamente 7 anos que Edward estava com o Bull como o livro falou, e aqui parece que ele está voltando para casa também ((mostra a imagem da capa do livro)). Será que ela (Abilene) ia reconhecer ele?</i>	16	11
Resolução de lacunas na compreensão	Sugerir respostas para resolver partes incompreensíveis no texto	<b>(14)Isis:</b> <i>Ali né tem uma queee eu não entendi muito bem porque o cachorro é um macho e o nome ali ((expressão de dúvida))</i> <b>(15)Felipe:</b> <i>É de menina!</i> <b>(16)Professora:</b> <i>Rosie! Rosie! Rosie né? É que o nome ali (...) É que o livro não é brasileiro, então os nomes permaneceram.</i>	24	8
<b>Total</b>			<b>40</b>	<b>19</b>

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Como pudemos acompanhar nos estudos sobre estratégias de leitura sistematizados no Capítulo 2 desta dissertação, a elaboração das previsões constitui-se num importante recurso de regulação da compreensão leitora. Na Cena 3, observamos o movimento de verificação de previsões e a sua importância para o debate dos sentidos produzidos no encontro com o texto.

### Cena 3

Após a leitura do trecho -“E ASSIM SE PASSAVAM OS DIAS DE EDWARD, um depois do outro. Nada de extraordinário acontecia. De vez em quando havia algum pequeno drama doméstico. Certa vez, enquanto Abilene estava na escola, o cachorro do vizinho, um *boxer* macho malhado inexplicavelmente chamado Rosie, entrou na casa sem ser convidado nem

anunciado, levantou a pata junto da mesa da sala de jantar e espirrou xixi na toalha branca. Depois saiu trotando, farejou Edward, e antes que o coelho tivesse tempo de pensar nas consequências de ser farejado por um cachorro, acabou na boca de Rosie, que o sacudia para frente e para trás vigorosamente, rosnando e babando.”–, a professora faz uma pausa e convida os alunos para falarem.

**(1)Professora:** Luiza. Bem alto!

**(2)Luiz:** Então, eu acho que esse cachorro que é... a Rosie, (falas paralelas) que (es)tá na imagem, ele é de alguma pessoa, que gritou eu acho.

**(3)Professora:** Lorenzo. ((Convida o aluno a expor sua fala))

**(4)Lorenzo:** O João, ele... ele tinha dito que tinha certeza que ele, que era umaaa...

**(5)Luiz:** Cadela? ((aponta para Lorenzo))

**(6)Lorenzo:** É! Só que daí... só que daí aqui tá dizendo que é um macho!

**(7)Professora:** Boa inferência!

A professora chama o aluno Luiz para comentar.

**(8)Luiz:** Olha! ((levanta o livro para mostrar)) Lembra que ali tinha dito que ele tinha feito xixi na mesa? ((levanta do lugar e logo volta a sentar)) Eu não sei se alguém percebeu, mas olha isso! ((mostra a imagem novamente))

**(9) Carol:** Eu percebi!

**(10)Freddy:** Agora que eu vi.

**(11)Professora:** Hummmmm...tem xixi na toalha da mesa. Ótima inferência! Agora você Carol.

**(12) Carol:** É que lá disse né que “nada de extraordinário acontecia”, aí talvez ele (o coelho) tenha ficado muito assustado quando isso aconteceu, a exxxtraordinária jornada dele começa assim, eu acho que ele ficou muito assustado porque aqui diz que nada de extraordinário acontecia.

**(13)Professora:** Que estava tudo muuuuito calmo, sempre tudo calmo. Agora é a vez da Isis.

**(14)Isis:** Ali né tem uma queee eu não entendi muito bem porque o cachorro é um macho e o nome ali ((expressão de dúvida)).

**(15)Felipe:** É de menina!

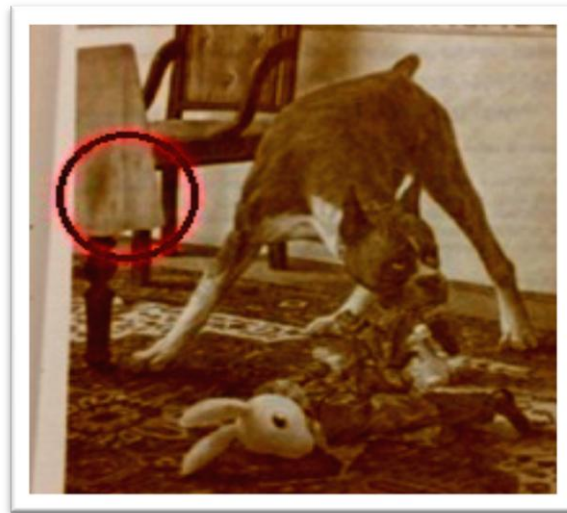
**(16)Professora:** Rosie! Rosie! Rosie né? É que o nome ali (...) É que o livro não é brasileiro, então os nomes permaneceram.

Há duas situações fundamentais à análise. A primeira ocorre quando Lorenzo relembra a previsão elaborada por João anteriormente - “O João, ele... ele tinha dito que tinha certeza que ele, que era umaaa...” (turno 4) - e Luiz completa a fala de Lorenzo - “Cadela?” (turno 5) – que, após concordar com Luiz, continua: “É! Só que daí... só que daí aqui (es)tá dizendo que é um macho!” (turno 6). Ao acionar a estratégia de inferência, Lorenzo refuta a hipótese de João.

A segunda análise refere-se ao turno 8, em que Luiz expõe: “Olha! ((levanta o livro para mostrar)) Lembra que ali tinha dito que ele tinha feito xixi na mesa? ((levanta do lugar e logo volta a sentar)). Eu não sei se alguém percebeu, mas olha isso! ((mostra a imagem novamente))”. É possível observar que Luiz convida os colegas a visualizarem a imagem quando comenta “Olha!” e “Eu não sei se alguém percebeu, mas olha isso”. Ainda, ao apontar no seu livro a cena e ao se dirigir aos colegas para que percebam a estratégia de leitura

acionada por ele - a relação texto-imagem -, Luiz evoca seus colegas para que participem de sua elaboração. Com isso, os colegas lhe respondem: “Eu percebi!” (turno 9) e “Agora que eu vi.” (turno 10).

Figura 5- Imagem analisada pelo aluno Luiz para relacionar com o texto



Fonte: Livro *A extraordinária jornada de Edward Tulane* (DICAMILLO, 2001)

Com o apoio da concepção de linguagem elaborada por Bakhtin (2003, p.271) e o Círculo, podemos compreender que, mesmo muitas das elaborações produzidas pelos estudantes, ao ganharem a forma de enunciado, entram na esfera da comunicação e estabelecem uma relação com o que veio antes e com o que lhe sucede. Ainda, no ambiente da aula e principalmente pela condução feita pela professora, tais enunciados estão prenhes de respostas porque a compreensão se localiza na instância da interação e aquele que ouve se constitui em alguém que participa ativamente da elaboração. Segundo Bakhtin (2003, p. 271),

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhes de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Essa compreensão que se instaura na interação é flagrada nas complementações feitas por um à fala do outro (Luiz e Lorenzo), nas concordâncias e refutações a hipóteses e previsões, nas vozes que emergem em enunciados que sucedem outros na cadeia da comunicação.

Na cena 4, a turma já estava nos últimos capítulos da obra. Ao ser concluído o capítulo vinte um, Carol também retoma uma previsão elaborada anteriormente.

#### **Cena 4**

**(1)Carol:** Eu disse que ele (Bryce) não teria dinheiro para pagar e talvez ele daria Edward só para poder pagar mesmo (a conta no restaurante do Neal).

**(2)Professora:** Ontem você fez essa previsão, né?

**(3)Carol:** Agora está dizendo aqui ((aponta para o livro)) que ele fez isso.

**(4)Professora:** Carol, isso que você disse que viu no texto, que aquela tua previsão deu certo. Qual é o nome dessa estratégia de leitura?

**(5)Carol:** É... eu refutei?... uma inferência? ((expressão de dúvida))

**(6)Professora:** Tu fez uma inferência porque buscou no texto a sua hipótese e ela deu certo (a professora quer dizer que a aluna localizou no texto a informação que comprova a sua hipótese). Deu de acordo com o que tua hipótese? Você comprova ou refuta?

**(7)Carol:** Comprovo.

Nessa cena, podemos verificar que Carol, ao lembrar uma previsão anterior, comprovou sua hipótese, apoiando-se no texto. A professora, em um exercício de reflexão sobre o processo cognitivo realizado pela aluna, designa a estratégia utilizada e oferecendo-lhe explicações sobre como ela ocorre. Quando a professora diz: “Carol, isso que você disse que viu no texto, que aquela tua previsão deu certo. Qual é o nome dessa estratégia de leitura?”(turno4), a aluna, em dúvida, solicita a confirmação da professora: “É... eu refutei?... uma inferência?” (turno 5).Logo após, a professora anuncia qual foi a estratégia utilizada pela aluna: a inferência.O que ocorreu reforça o que foi reconhecido por Girotto e Souza(2010, p.77): “os alunos ativam as inferências e as previsões assim que leem e as ajustam ou as confirmam quando for preciso para uma melhor compreensão.”

Carol, com a ajuda da professora, reconhece a estratégia usada e a intencionalidade no seu uso, ainda que não a designe por meio de nomenclatura específica. A aluna ativou uma estratégia cognitiva de leitura, identificou-a, soube utilizá-la para lembrar de uma hipótese anterior, a qual foi confirmada com base na nova informação dada pelo texto, e, além disso, exerceu sobre esse processo uma reflexão metacognitiva, apoiada e ampliada pela professora mediante o recurso à terminologia adequada.

O procedimento usado por Carol foi bastante frequente entre os alunos, como se pode observar no Quadro de interação 3 – Inferência.

### Quadro de interação 3- Inferência

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos de interação</b>	<b>Alunos (n)</b>	<b>Professora-pesquisadora (n)</b>
Inferências: comprovação de hipóteses	Inferência: lembrar de hipóteses para comprovar	<b>Lucas:</b> “ <i>É que você disse que a gente tinha que ficar esperto na leitura.</i> ” Lembrou uma previsão da colega Júlia e comprovou com a leitura do livro.	18	2
Inferências: Refutação de hipóteses	Inferência: lembrar de hipóteses para refutar	<b>Lorenzo:</b> <i>O João, ele... ele tinha dito que tinha certeza que ele, que era umaaa...</i> <b>Luiz:</b> <i>Cadela? ((aponta para Lorenzo))</i> <b>Lorenzo:</b> <i>É! Só que daí, só que daí aqui tá dizendo que é um macho!</i> <b>Professora:</b> <i>Boa inferência!</i>	14	0
<b>Total</b>			<b>32</b>	<b>2</b>

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Podemos observar o número de ocorrências (n) da categoria ***inferência: comprovação de hipóteses***. Em 18 situações protagonizadas por alunos e em 2 pela professora, hipóteses formuladas anteriormente são recuperadas para serem comprovadas. Já em relação à categoria ***inferência: refutação de hipóteses***, marcada em 18 ocorrências envolvendo alunos, hipóteses dadas anteriormente são retomadas para serem refutadas.

A produção de inferências, no caso de Carol, mostrou-se na interação aluna – professora. No entanto, no decorrer da atividade de leitura compartilhada, as crianças começaram a produzir inferências nas interações entre pares e trazer para as suas elaborações aquelas produzidas por colegas. Passaram a levar em conta as falas dos colegas, a responder dúvidas, a ajudar os colegas a completar seus enunciados e, também, a chamar os colegas para a discussão. Além disso, outro movimento previsto na literatura verifica-se. Diz respeito à produção de inferências com base na relação entre partes do texto (ABARCA; RICO, 1998). Na Cena5, esse fenômeno ocorre por meio de perguntas elaboradas por Carol.

Depois de a professora e os alunos terem realizado a leitura do capítulo quatorze e no momento em que estavam socializando acontecimentos da história, a aluna levanta uma

dúvida após ler o seguinte trecho: “E Edward sentia uma agradável onda de prazer por ser reconhecido, por ser conhecido”.

### Cena 5

**(1)Carol:** Mas como ele era conhecido?

**(2)Lucas:** É que ele (Edward) foi na cidade que Nellie morava.

**(3)Júlia:** É que ele foi reconhecido por causa dos mendigos que viajavam junto com ele.

**(4)Professora:** Carol, tu aceita a hipótese da Júlia?

Carol lê, em voz alta, um trecho do parágrafo anterior: “[...] quando Bull e Lucy chegavam a outra fogueira em outra cidade, em outro estado, em um lugar completamente diferente, as pessoas já tinham ouvido falar em Edward e se alegravam em vê-lo. -Malone! - gritavam em couro.” (p.106)

**(5)Professora:** E como isso foi possível Carol? Você concorda ou não com a Júlia?

**(6)Carol:** Não!

**(7)Júlia:** Nem eu não concordo comigo ((expressa ter achado engraçada sua fala)).

**(8)Professora:** Como que o Malone ficou conhecido de cidade em cidade?

**(9)Carol:** Já sei! Porque os mendigos foram passando de cidade em cidade e eles foram conhecendo o Malone. Aí eles foram para uma cidade diferente, de outro estado, que eles já tinham passado.

Pode-se observar que Carol formula uma pergunta endereçada à passagem do texto que lhe suscitou dúvidas: “Mas como ele era conhecido?” (turno 1). Depois das tentativas de respostas dadas pelos colegas, ela procede da seguinte maneira: retoma o texto, lê o parágrafo anterior, refuta a hipótese da colega Júlia (turno 6) e expõe uma inferência: “Já sei! Porque os mendigos foram passando de cidade em cidade e eles foram conhecendo o Malone. Aí eles foram para uma cidade diferente, de outro estado, que eles já tinham passado.” (turno 10).

Ao fazer a leitura do parágrafo anterior ao trecho que lhe gerou dúvidas, Carol mostra ter atingido seu objetivo: ela utilizou uma estratégia de leitura para superar desafios encontrados no texto, retomando-o e relendo-o em busca da solução da dúvida. Porém, isso não teria acontecido se inicialmente ela não fizesse a pergunta, e, ainda, se tivesse aceitado as hipóteses dos colegas. Solé (1998, p.110-111) destaca que

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também - talvez sem terem essa intenção - conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação.

O Quadro de interação 4 – Formulação de perguntas denota que essa estratégia, mesmo que bastante presente na ação da professora, ocupa um lugar de destaque entre os alunos.

#### Quadro de interação 4- Formulação de perguntas

Categoria	Definição	Exemplos de interação	Alunos (n)	Professora-Pesquisadora(n)
Formulação de perguntas	Formular perguntas para resolver desafios encontrados no texto	<b>Katrina:</b> <i>Isso que eu não entendi, quem é “ele”?</i>	17	52
<b>Total</b>			<b>17</b>	<b>52</b>

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

### 4.3 Da retomada do conteúdo à elaboração da ideia principal

Na Cena 6, observamos outro fenômeno que pode estar associado diretamente à estratégia da professora-pesquisadora de não somente evocar as estratégias utilizadas pelos estudantes para resolver obstáculos à compreensão de um texto, mas também de oferecer-lhes novas estratégias, explicitando os seus objetivos, usos e designações. A turma estava avançando para a leitura do capítulo vinte, quando Katrina solicita o turno de fala.

#### Cena 6

(1)**Professora:** Diga Katrina.

(2)**Katrina:** É tipo uma previsão o que eu vou fazer.

(3)**Professora:** Pode falar, bem alto.

(4)**Katrina:** É uma previsão que tipooo... eu acho que o Edward e oooo...

(5)**Alguns alunos:** Bryce.

(6)**Katrina:** O Bryce. Depois que o Bryce e o pai tiveram a briga e ele foi, tipo andando. Eu acho que ele vai até uma cidade, daí ele vai começar a fazer tipooo teatro de fantoches, assim deee marionete. De marionete. Daí ele (Bryce) vai começar a ganhar dinheiro.

(7)**Professora:** Gabi, tu ainda acredita que o Bryce, ele larga de Edward e depois o Edward retorna pra ele, conforme aquela previsão que tu fez na semana passada?

(8)**Gabi:** Acredito.

(9)**Professora:** O Felipe avançou um pouco e tinha encontrado uma loja de brinquedos. Felipe, você ainda concorda com o Gabi ou concorda ainda com a tua ideia?

(10)**Felipe:** Prô, naquela página que eu achei, eu acho que ele (Bryce) está dando (Edward) pra loja. Porque na primeira linha ali ((aponta para o parágrafo)) está escrito: “-Não posso vê-lo?- perguntou Bryce, passando as costas da mão no nariz.”

(11)**Professora:** Tá bom. Espera nós chegarmos aí.

Verificamos que Katrina, em “É tipo uma previsão o que vou fazer.” (turno 2), utilizou-se da terminologia apropriada para designar a estratégia que elaborou: a previsão. Ao socializá-la, antes resume o que havia acontecido na história - “O Bryce. Depois que o Bryce e o pai tiveram a briga e ele foi, tipo andando” (turno 6) -, para, ainda no mesmo turno de fala, apresentar sua previsão: “Eu acho que ele vai até uma cidade, daí ele vai começar a fazer tipo teatro de fantoches, assim deee marionete. De marionete. Daí ele (Bryce) vai começar a ganhar dinheiro.” (turno 6). Com isso, Katrina aciona a estratégia de resumo como forma de justificar o raciocínio a que dá continuidade por meio da previsão.

Solé (1998, p. 119) salienta que “Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir – fosse mais adequado falar aqui de recapitulação – significa expor sucintamente o que foi lido”, e que “A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor.” O resumo realiza esta função no caso de Katrina: oferecer ao grupo uma interpretação dos fatos, construída por ela, e, com isso, argumentos para a sua previsão. Esse procedimento foi observado em 43 segmentos nas interações que constituíram a leitura compartilhada em análise, como se pode observar no Quadro de interação 5 – Previsões com base no que foi lido. Todos eles de autoria dos estudantes.

#### **Quadro de interação 5- Previsões com base no que já foi lido**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos de interação</b>	<b>Alunos (n)</b>	<b>Professora-pesquisadora (n)</b>
Elaborar previsões	Elaborar previsões com base no que foi lido	<i><b>Katrina:</b> Talvez, ele... tipo tenhaaa... ãããã...também tivesse trabalhando, só que tivesse sido demitido por causa que ele pisou na cabeça da boneca.</i>	43	0
<b>Total</b>			<b>43</b>	<b>0</b>

*Fonte: Material elaborado pela pesquisadora*

A estratégia de retomada é observada, fundamentalmente, quando, após a leitura, o leitor precisa perceber a intenção do autor em determinadas passagens. Nesse caso, é-lhe acionada a capacidade de produzir paráfrases com as quais resolve partes implícitas ou que necessitam de uma informação anterior. Kleiman (2002) considera que essa capacidade de reconstituir o texto, seja parcial ou totalmente, com as próprias palavras, é acionada pela necessidade de responder a perguntas cujas respostas nem sempre estão explicitadas. A autora



ainda reitera que, para produzir paráfrases, o leitor vai além da compreensão das pistas locais, precisa perceber o global, compreendendo a intenção do autor.

As Cenas 7 e 8 apresentam a intervenção da professora em que, por meio do projetor, expôs alguns trechos que já haviam sido lidos para que os alunos pudessem falar sobre o que acontecera, parafraseando-o. Essas passagens demandavam uma explicação que o autor deixou implícita, pois já havia sido sinalizada em capítulos anteriores, sendo necessário para cumprir a tarefa retomar informações já lidas, ou seja, lembrar dos fatos para compreender as elipses.

### Cena 7

A professora expõe o trecho:

“Gostava de ficar no alto vendo a mesa por cima em vez de ficar olhando para a toalha, como fazia na família Tulane.”

- (1)**Felipe:** É que ele (Edward) estava acostumado sempre a ficar olhando de baixo (da mesa).
- (2)**Professora:** Aonde que ele estava acostumado?
- (3)**Felipe:** Na casa dele... Abilene.
- (4)**Professora:** O que quis explicar aqui então? (...) O que é que ele gostou mais?
- (5)**Felipe:** Ããã, de ficar olhando de cima.
- (6)**Professora:** Através do que ele conseguia olhar por cima (da mesa) e não mais só para toalha? Como Camili?
- (7)**Camili:** Ããã, eu não sei se eu me enganei, mas eu acho queee... eu não sei se eu entendi direito. Antes dizia que ela colocava ele mais alto para enxergar em cima da mesa.
- (8)**Professora:** Quem colocava?
- (9)**Camili:** Como é que é o nome daa...
- (10)**Professora:** Nellie? (Nellie é a nova dona de Edward Tulane)
- (11)**Camili:** É!
- (12)**Professora:** Mas aonde ele sentava agora?
- (13)**Camili:** Num cadeirão (...) numa cadeirinha.
- (14)**Professora:** Aquilo que tu falou antes. Num cadeirão de...?
- (15)**Camili:** De bebê.

### Cena 8

A professora projeta o seguinte trecho:

“Às vezes, porém, quando observava o céu noturno, Edward se lembrava de Pellegrina, revia seus olhos escuros e faiscantes, e um calafrio lhe percorria o corpo.”

“Javalis”, ele pensava. “Bruxas.”

- (1)**Professora:** Como ele pensou nisso? Como ele chegou nessa lembrança da Pellegrina? No que ele lembrou? Carol.
- (2)**Carol:** Na história que ela tinha contado, que ela disse que a bruxa tinha transformado a linda princesa em javali.
- (3)**Professora:** Vocês concordam com essa inferência da Carol? Que ele citou aqui: ao lembrar de Pellegrina, ele pensou: javalis, bruxas. E o que o Edward estava passando nesse momento?(...) Carol, na página 73, onde ele estava? Por que ele disse isso?

Nas cenas apresentadas, podemos observar que a professora organizou a atividade de modo a levar os alunos a recompor o texto e, para isso, deveriam retomar parcialmente algumas informações lidas anteriormente. Os resultados acenam para alunos fazendo paráfrases de partes já lidas, incitados pela professora que se utiliza do recurso da pergunta para fazer com que compreendam as partes implícitas do que acabara de ser lido. Podemos reconhecer nessas passagens a capacidade de produzir paráfrases como uma estratégia de leitura que pode ser utilizada pelos leitores para que possam retomar partes importantes do texto, tendo como objetivo responder a questões e, assim, perceber as intenções do autor em situações em que a leitura demanda fazer o resumo parcial ou total do que foi lido para recuperar informações.

A intencionalidade da professora novamente demarca a quantidade de ocorrências que dizem respeito à solicitação de produção de paráfrases (Quadro de interação 6 – Paráfrases). Fundamentalmente, coube-lhe não somente planificar a situação que ensejou as ações das crianças (eleger passagens do texto em que as elipses poderiam ser suplantadas mediante a recomposição de outras passagens ou da história como um todo; escaneá-las, projetá-las, chamar a atenção dos estudantes para elas), mas também elaborar um conjunto de perguntas que lhes apoiassem no uso dessa nova estratégia.

#### Quadro de interação 6- Paráfrases

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos de interação</b>	<b>Alunos (n)</b>	<b>Professora-pesquisadora (n)</b>
Produção de paráfrases-parcial	Produzir paráfrases para resumir parte do que foi lido	<b>3) Gabi:</b> <i>Ããã... Aqui, ele só gostava da Abilene, na família.</i> <b>(4) Professora:</b> <i>Por quê?</i> <b>(5) Gabi:</b> <i>Só dela. Porque falo que ele tipo ignorava os pais dela. Ignorava.</i>	36	2
Produção de paráfrases-total	Produzir paráfrases para resumir a totalidade do que foi lido	<b>Carol:</b> <i>Porque cada um chamava o Edward de um nome, aí cada um chamava pelo nome que tinha dado para o Edward. E a Abilene foi a única que chamou de Edward.</i>	8	0
Solicitação de paráfrases	Solicitar paráfrases para retomar informações importantes do texto	A professora pede para alguém relembrar o último capítulo lido (23). <b>(1) Freddy:</b> <i>Eu lembro aonde ele (Edward) estava. Ele estava sendo consertado pelo Lucius...</i>	0	17

	<i>Lucius Clarke ((procura no livro o nome do homem da loja de bonecas para confirmar sua fala)).Ele estava meio que numa loja de bonecas, para consertar bonecas.</i>	
<b>Total</b>		<b>44                      19</b>

*Fonte: Material elaborado pela pesquisadora*

Para a categoria *produção paráfrases- parcial*, para resumir parte do que foi lido, contamos 36 ocorrências realizadas pelos alunos e 2 realizadas pela professora-pesquisadora. Para a categoria *produção paráfrases- total*, para resumir a totalidade do que foi lido, contabilizamos 8 ocorrências sinalizadas pelas crianças e nenhuma realizada pela professora-pesquisadora. E para a categoria *solicitação de paráfrases*, para que os leitores retomassem informações importantes do texto, foram registradas 17 ocorrências realizadas pela professora-pesquisadora, sendo que nenhuma ocorrência foi sinalizada pelos alunos.

Já a elaboração de resumos está relacionada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, gerando ou identificando sua ideia principal e detalhes secundários (SOLÉ, 1998). Nas tarefas de leitura compartilhada, Solé (1998) explica que resumir – que pode ser designado como recapitulação – significa expor sucintamente o que foi lido. A autora assinala que o “resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios” (SOLÉ, 1998, p.147). Assim, quando as relações que o leitor faz não se manifestam, ele se depara com um conjunto de frases justapostas, com um escrito desconexo e confuso que torna difícil reconhecer o significado do texto que procede. (SOLÉ, 1998).

Na Cena 9, a professora solicita que os alunos recapitem o que foi lido na aula anterior.

## **Cena 9**

**(1) Professora:** Pessoal! Nós lemos terça-feira que o Bryce (o menino) realmente fez o que com o Edward?

**(2) Lucas:** Levouuuu... ele... para.... casa.

**(3) Professora:** Levou para uma casa, conforme a previsão do Gabi e do João, se eu não me engano. E chegando lá, quando o Bryce entrou na casa, o que é que aconteceu? Alguém pode falar?

((Steve levanta a mão))

Steve, quando o Bryce entrou com o Edward... que nome tem o Edward agora?

**(3) Alguns alunos:** Jangles!

(4) **Professora:** Levou para Sara Ruth. E aí Steve, quando ele entrou na casa, o Bryce com o Jangles que é Edward Tulane, o que aconteceu?

(5) **Steve:** Ele entrou na casa e tinha uma... a irmã dele. Como que era o nome da irmã dele?

(6) **Alguns alunos:** Sarah Ruth.

(7) **Steve:** Sarah Ruth. Ele deu o coelho para a Sarah Ruth.

Alguns colegas interrompem o colega, a professora solicita que Steve prossiga na explicação.

(8) **Steve:** E daí ele deu o coelho para ela porque tinha.... não me lembro agora se era o pai que ficou bêbado e ela já tinha uma boneca de porcelana. Só que “ELE” ficou bêbado e... ããã “ELE” pisou na cabeça da boneca de porcelana.

(9) **Professora:** Tá. Existia um pai? Antes o Steve na hora da leitura disse: “Ele quem?” e no texto o Edward logo pensou “ELE” quem? E até agora, do que nós lemos, o livro conta quem é “ELE”? Mas o Steve tem uma previsão pelo jeito. Quem é “ELE”?

(10) **Steve:** O pai.

(11) **Professora:** Por que você acha que “ELE” é o pai?

Até o momento, no livro só há menção ao bêbado como “ELE”.

(12) **Steve:** Porque ele, o gurizinho, o Bryce, ele não tem idade para beber. Bryce não tem idade para beber.

(13) **Professora:** E ele que falou do “ELE” estava bêbado.

(14) **Steve:** Sim. Ele (Bryce) não tem idade para beber, e ainda mais foi ele que falou. E daí ele deu Edward para ela (Sarah Ruth). Só que daí ela estava doente, muito doente e quando falava muito, ela começava a tossir e ele (Bryce) cantava uma música e ela disse: “-Psss- ela fazia para Edward, balançando-o.” ((Steve se dirige ao livro e lê o trecho para os colegas)).

(15) **Professora:** Onde está esse “Psss”, ela falava para ele?

(16) **João:** 133! (número da página)

(17) **Steve:** E daí ele (Edward) viu que o olho dela era castanho escuro com pontinhos dourados em volta, daí diz no livro assim: que nem o dele, que nem o de Bryce.

(18) **Katrina:** Isso que eu não entendi, quem é “ELE”?

(19) **Professora:** Ele quem? O que “ELE” fez na história?

(20) **Katrina:** Isso que eu não entendi. “ELE” só quebrou a cabeça da boneca.

(21) **Professora:** E tu tem alguma previsão de quem é “ELE”?

(22) **Katrina:** Não, mas eu concordo com o Steve.

(23) **Professora:** Tu concorda com o Steve?

(24) **Katrina:** Aham.

(25) **Professora:** Por quê? Por que “ELE”, o bêbado que quebrou a boneca, pode ser pai deles (Bryce e Sarah Ruth)?

(26) **Katrina:** Ou também pode ser... tipo uma pessoa que trabalhava na casa.

(27) **Professora:** Fala Júlia.

(28) **Júlia:** Eu não concordo com a Katrina que “ELE” pode ser uma pessoa que trabalha, porque aparece aqui na imagem que eles são muito, muito pobres.

(29) **Professora:** Por que o Bryce trabalhava onde Katrina?

(30) **Katrina:** Lá na casa.

(31) **Professora:** Lá na casa?

(32) **Katrina:** Tipo, lá no campo onde o Edward estava pendurado de espantalho.

(33) **Professora:** Então você acredita que esse bêbado trabalhava onde?

(34) **Katrina:** Não é que ele trabalhava, é que tipo ele era uma pessoa da família.

(35) **Professora:** E aquela senhora, que colocou Edward de espantalho, ela é da família do Bryce?

(36) **Katrina:** Não.

(37) **Professora:** E o bêbado? Tu acha que ele é da família da senhora?

- (38)**Katrina:** Talvez, ele... tipo tenhaaa... ãããã...também tivesse trabalhando, só que tivesse sido demitido por causa que ele pisou na cabeça da boneca.
- (39)**Lorenzo:** Também, nas primeiras letras do próximo capítulo está escrito: “Bryce e Sarah Ruth tinham pai.”
- (40)**Professora:** E Gabi, o que é que aparece na imagem de capa do capítulo dezoito?
- (41)**Gabi:** Aparece uma caixinha cheia de botões.
- (42)**Professora:** E por que aparece isso?
- (43)**Gabi:** Eu não sei, mas eu quero falar sobre quem é “ELE”.
- (44)**Professora:** Quem é “ELE”?
- (45)**Gabi:** O Steve disse que “ELE” era o pai né?
- (46)**Professora:** Sim.
- (47)**Gabi:**Eu também concordo com o Steve.
- (48)**Professora:** Por quê?
- (49)**Gabi:** Porqueee... a família deve ser muito pobre, pela casa (inaudível). E tipo, não pode ser uma pessoa que trabalhava lá...
- (50)**Professora:** Com Bryce?
- (51)**Gabi:** Aham. Entra lá na casa e sem querer quebra a cabeça da boneca.
- (52)**Isis:** Prô! Não tem acho que talvez muito a ver, mas aqui ((folheia o livro)) se tu for na última página tem uma escrita no livro, depois que está escrito coda, tem uma escrita: “Era uma vez um coelho que gostava muito de uma menina e a viu morrer.”
- (53)**Professora:** E você acredita que essa menina é a Sarah Ruth?
- (54)**Isis:** Pode ser.
- Isis tinha faltado na aula anterior, disse que não tem certeza por não ter participado da leitura, então a professora contou brevemente o que aconteceu no capítulo.
- (55)**João:** Eu concordo e não concordo como Steve. Eu concordo que “ELE” pode ser o pai e não concordo que ele pode ser outra pessoa. Eu estou em dúvida.
- (56)**Professora:** Então João, quando lermos você tem que fazer inferência, para encontrar no texto a verdade, tudo bem?
- (57)**Felipe:** Pode falar de uma imagem mais a frente?
- (58)**Professora:** Espera chegarmos no capítulo da imagem.
- (59)**Gabi:** Assim, com certeza é o pai que quebrou ( a cabeça da boneca).
- (60)**Professora:** Com certeza é o pai? Tem um colega que disse como o capítulo começa né?
- (61)**Gabi:** Sabe por quê? Dizia uma parte que: “ELE” que quebrou a boneca disse que já ia morrer mesmo, que a Sarah Ruth já ia morrer. E que ela não precisava mais de nenhum brinquedo.
- (62)**Professora:** E o Bryce também dizia que Sarah Ruth ia morrer?
- (63)**Gabi:** Não. Mas quem pisou na cabeça da boneca falou isso.
- (64)**Professora:** E quando o Bryce disse que “ELE” falou que ela vai morrer e não adianta a boneca, o Bryce também pensa assim? O que ele pensa?
- (65)**Gabi:** Que... tem algum jeito dela viver.

Na Cena 9, observamos os alunos resumindo coletivamente o que acontecera no capítulo anterior. Primeiramente, o aluno Lucas responde “*Levouuuuu... ele... para... casa*” (turno 2). Em seguida, o aluno Steve recapitula outras informações, conforme mostra o turno 5: “*Ele entrou na casa e tinha uma... a irmã dele. Como que era o nome da irmã dele?*”; evoca informações dos colegas para prosseguir e com isso retorna ao seu resumo: “*Sarah*

Ruth. *Ele deu o coelho para a Sarah Ruth*”(turno 7). Em seguida, Steve chama a atenção dos colegas, quando tenta explicar sobre o sujeito que quebrou a cabeça da boneca: *“E daí ele deu o coelho para ela porque tinha.... não me lembro agora se era o pai que ficou bêbado e ela já tinha uma boneca de porcelana. Só que “ELE” ficou bêbado e... ããã “ELE” pisou na cabeça da boneca de porcelana.”*(turno 8). Steve infere que “ELE” é o pai; porém, o texto ainda não tinha deixado explícita a informação. Com isso, a professora questiona: *“Tá. Existia um pai? Antes o Steve na hora da leitura disse: “Ele quem?”, e no texto o Edward logo pensou “ELE” quem? E até agora, do que nós lemos, o livro conta quem é “ELE”? Mas o Steve tem uma previsão pelo jeito. Quem é “ELE”?”*(turno 9). As outras crianças tentam reconstruir o sentido do texto com base no resumo feito por Steve e também consideraram que era importante descobrir quem era o sujeito “ELE” para avançar na compreensão do que havia sido lido.

Passaram a levantar algumas hipóteses com base no que conheciam da história e nas características da vida do menino Bryce e de Sara Ruth, que eram muito pobres. O aluno Gabi, ao perceber que a professora muda de assunto e lhe solicita que faça uma previsão a partir da imagem que inicia o capítulo (turno 40), insiste em encontrar pistas para descobrir quem é “ELE”, dizendo: *“Eu não sei, mas eu quero falar sobre quem é “ELE”.”* (turno 43).

A elaboração de resumos (Quadro de interação 7 – Elaboração de resumos) mostra-se um recurso acionado frequentemente pelas crianças - 38 ocorrências -, seja em respostas a demandas feitas pela professora - 30 ocorrências -, seja por iniciativa própria para assegurar a progressão de sentido da narrativa.

#### Quadro de interação 7- Elaboração de resumos

Categoria	Definição	Exemplos de interação	Alunos (n)	Professora-pesquisadora (n)
Elaboração de resumos	Elaborar resumos sobre o que foi lido	Luna recapitula os lugares por onde Edward já passou até o momento lido.	38	5
Solicitação de resumos	Solicitar resumos do que foi lido	<b>(7)Lucas:</b> <i>Porque ele já falou três vezes que queria voar.</i> <b>(8)Professora:</b> <i>Três vezes? Recapitula isso.</i> <b>(9)Lucas:</b> <i>Quando ele caiu no mar, ããã... agora eee... foi naquele capítulo que ele correu, que podia levar aquela menina para o céu.</i>	0	30
<b>Total</b>			<b>38</b>	<b>35</b>

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Cabe destaque o uso coletivo dessa estratégia, pois um enunciado é replicado por outro que é respondido/refutado/complementado por outro com vistas a chegar em um nível de elaboração que suporte as ideias que se mostram mais adequadas e produtivas. Além disso, no processo de elaboração de resumos, os leitores aproximam-se das ideias centrais da obra e das intencionalidades do autor. Por isso, é fundamental a intervenção do professor para que essa estratégia seja utilizada, principalmente em textos mais densos como os lidos na leitura compartilhada.

Além do mais, fica em evidência as vozes dos participantes nesta cena. Primeiro, Steve promove o diálogo “ELE”, após a professora o reforça e em seguida outros colegas levam em conta os enunciados anteriores e dão continuidade ao diálogo, trazem novas questões acerca da passagem que gerou conflito. Fica evidente o movimento de avanço e retorno: os alunos retomam o que foi dito e avançam em relação ao enunciado do outro, fazendo reverberar diferentes vozes. Por esse motivo, retornamos novamente a Bakhtin (2002) para reforçar que a relação entre o homem e o mundo é marcada pelas estruturas sociais, em que os sujeitos se constituem. É nessa relação que se criam as perspectivas de diálogos, pois sempre há um movimento de ida e vinda que torna possível a modificação recíproca, que torna o discurso marcado pela heterogeneidade de vozes.

Nessa compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003), o sujeito traz consigo todas as vozes que lhe antecederam. A linguagem - sempre inacabada - passível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, e que se constitui na singularidade, na relação entre interlocutores, torna-se responsável pela construção de sujeitos produtores de sentido.

Outro aspecto que se destaca é a distinção entre o tema e a ideia principal. Para Aulls (1978, apud SOLÉ, 1998, p.135), o tema indica do que se trata o texto, podendo ser expresso por meio de uma ou mais palavras. Tem-se acesso ao tema respondendo à pergunta: de que trata o texto? Já a ideia principal informa sobre o enunciado ou os enunciados que o escritor utiliza para explicar o tema. A ideia principal pode estar explícita e aparecer em qualquer lugar do texto, ou pode estar implícita. Solé (1998, p.138) considera que a ideia principal é a combinação entre os objetivos da leitura que guiam o leitor, os conhecimentos prévios e a informação que o autor transmite com seus escritos.

Na Cena 10, Freddy, em resposta à colega Carol, chega, com auxílio de uma relação com a história contada por Pellegrina (princesa que vira javali), à explicitação de uma das mais centrais ideias da obra: as perdas que a dificuldade de amar causa a alguém.

## Cena 10

(1)**Freddy:** Olha, Carol... foi assim ó, do “você me decepiona”.

(2)**Júlia:** Desaponta.

(3)**Professora:** Desaponta. É a mesma coisa.

(4)**Freddy:** Que... olha... lembra que o Edward não amava ninguém? Só a Abilene? E na história a princesa também não amava ninguém!

(5)**Professora:** Então, você vê uma relação aí?

(6)**Freddy:** Daíí... lembra quando a princesa virou um javali? ((olha para os colegas com expressão de impressionado))... Foi meio que um PREÇO, um preço.

(7)**Professora:** Aaah, que as pessoas pagam um preço por não amar?

(8)**Freddy:** Sim! Uuuu ((coloca as mãos no rosto e faz expressão de surpresa))... eu vou conti(nuar), ((coloca novamente as mãos no rosto)). Olha, eu entendi o preço que o Edward pagou.

(9)**Professora:** Hum?

(10)**Freddy:** Ele se perdeu.

É perceptível o esforço de Freddy em explicar à colega Carol sobre o trecho que para ela ficou incompreensível (também destacado na Cena2)- “-Você me desaponta.”. Ele recupera fatos importantes da história – “lembra que o Edward não amava ninguém? Só a Abilene?” (turno 4)-, construindo réplicas aos enunciados anteriores de colegas (especialmente de Lucas, na Cena 2) para compor sua análise. Também recompõe a relação estabelecida entre a história narrada por Pellegrina e a história vivida por Edward. Para além disso, porém, Freddy agrega mais um elemento a essa relação, que transcende o fato de ambos, a princesa e o coelho, não amarem ninguém: o fato de que, para tal conduta, há um “PREÇO”. Com isso, Freddy aciona outra estratégia fundamental à compreensão de textos: identifica a ideia principal da obra, apropriando-se dos escritos do autor para explicar o tema.

No Quadro de interação 8 – Ideia principal, observamos o número de ocorrências (n) referente à categoria *ideia principal* – 10 – todas elas produzidas pelas crianças.

### Quadro de interação 8- Ideia principal

Categoria	Definição	Exemplos de interação	Alunos (n)	Professora-pesquisadora (n)
Ideia principal	Elaborar a ideia principal	(2) <b>Professora:</b> <i>O “coelho diferente” que ele refere é um coelho emocionalmente diferente ou fisicamente diferente?</i> (3) <b>Júlia:</b> <i>Emocionalmente. Mas é outra coisa que eu tenho para falar, que também pode ser. Antes ele morava numa casa, com pessoas que cuidavam muito bem, agora ele mora</i>	10	0



<i>num lixão.</i>		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>0</b>

*Fonte: Material elaborado pela pesquisadora*

À vista disso, analisamos que as condições de encontrar a ideia principal de um texto acontecem por meio de outras estratégias que o indiciam, entre as quais os objetivos de leitura que guiam o leitor, as hipóteses que um ou mais leitores levantam acerca do que já foi lido, os conhecimentos prévios permitem antecipar o que está por vir, fazer previsões, confrontadas todas elas com as pistas e as informações transmitidas pelo escritor. É o que percebemos que acontece quando Freddy relaciona o que aconteceu com a princesa com o que estava por acontecer com o coelho, tornando possível reconhecer o que estava explícito e o que estava implícito na história. Assim, a jornada do coelho fechou seu ciclo face ao qual o que enfrentara ganhou novos sentidos. Essa produção, por sua vez, se mostrou possível no curso das interações entre professora e estudantes, leitores e texto, provocações, perguntas, reflexões, respostas, no jogo produtivo das análises acionadas pelas estratégias de leitura, provenientes das crianças e da docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do problema que direcionou a pesquisa e que nos propomos a responder, concluímos que o compartilhamento de leitura proporciona aos leitores em formação o uso de estratégias de leitura e a tomada de decisões para resolver obstáculos que os textos apresentam. O objetivo deste estudo esteve centrado em analisar as interações discursivas entre estudantes e sua professora, focalizando nas estratégias de leitura acionadas/aprendidas para resolver problemas que se interpõem à compreensão de um texto lido durante a atividade de leitura compartilhada.

Com base nos acontecimentos deflagrados durante o estudo de campo, foi possível observar que as crianças, na medida em que adquirem novas informações, passam a investir no que já sabem sobre o texto e progredem nas previsões, relacionam o que já sabem com o que está por vir e checam constantemente as antecipações com os dados oferecidos pelo texto. Isso lhes permite avançar na compreensão do que estão lendo. A ação do professor nesse processo é fundamental, pois, para os alunos avançarem em suas formas de interagir com os textos e para que, posteriormente, em outros momentos de leitura compartilhada ou em suas leituras autônomas, possam usar as previsões para produzir formas de regulação da leitura, é necessário oferecer condições para que se utilizem desses recursos.

Mediante as ocorrências realizadas para a categoria de previsão, identificamos que os alunos elaboram mais previsões focais do que previsões globais e que é tarefa do professor solicitar que os alunos elaborem previsões e façam perguntas sobre o que acontecerá no texto.

Os alunos previram antes da leitura que o coelho Edward Tulane iria se perder. Essa ação que se fez presente inicialmente nas crianças, posteriormente, se transformou em meta, ou seja, os alunos foram analisando os acontecimentos vivenciados pelo personagem na história, diante dos capítulos lidos, para compreender como tudo ocorreria. Cada leitor tem um objetivo para sua leitura; assim pode organizar suas hipóteses, chegando às inferências: comprovar ou refutar suas informações iniciais com base em novas informações que vão sendo aportadas pelo texto.

Diante disso, categorizamos a pergunta, realizada tanto pelo professor quanto pelos alunos, como ação para dar sentido ao ato de ler; ela permite ao leitor buscar informações para compreender partes complexas no texto; motiva o leitor a comprovar ou refutar suas hipóteses mediante informações presentes no texto. Os resultados apontados com base na análise de dados referentes à formulação de perguntas para resolver desafios encontrados no texto

apontaram que a professora-pesquisadora formulou mais perguntas que os alunos. Porém, foi possível perceber que as crianças também formulam perguntas quando encontram partes incompreensíveis no texto. Com relação às perguntas, foi possível observar que tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos se apropriaram da estratégia de retornar ao texto para resolver desafios na leitura, após a formulação das perguntas.

Diante disso, sustentamos que é de suma importância dedicar ao momento de leitura compartilhada tempo para a elaboração de previsões, para que os alunos possam, posteriormente, utilizar a estratégia de inferência: para comprovar ou refutar suas hipóteses com base nas informações aportadas pelo texto. Assim, não cabe apenas elaborar previsões; é necessário fazer inferências para compreender os textos.

Nesse processo, observamos que os alunos passam a evocar as elaborações dos colegas para encontrar soluções, para regular não somente o seu entendimento, mas o do grupo. Isso reitera a tese bakhtiniana segundo a qual o ouvinte não assume uma posição passiva diante do locutor, mas uma posição ativa responsiva. As crianças apropriam-se do discurso do colega e, com isso, confirmam, discordam, sustentam a fala do outro e, até mesmo, interrompem o outro e assumem a posição de falante; essas ações ocorrem somente na dinâmica das interações discursivas. Segundo Bakhtin (2010, p. 132, grifos do autor), “A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal dos locutores*.”.

Esse processo coletivo de compreensão leitora que se instaura na leitura compartilhada fomenta um elemento fundamental à formação do leitor, pois faz com que ele tome consciência de que é necessário resolver partes incompreensíveis para prosseguir. Quando os leitores são capazes de perceber possíveis obstáculos na leitura e a sua superação é considerada imprescindível à compreensão, tendem a controlar essa ação e buscam a melhor solução para superar a lacuna encontrada e, assim, avançar na leitura.

Diante da ocorrência exposta na cena 6, podemos concluir que a lacuna encontrada pela aluna, que não entendia parte do texto, fez com que outro colega, ao tentar responder-lhe, reconhecesse partes subentendidas no texto. Ele não só encontrou uma resposta para a colega, como também se aproximou da ideia principal do texto, o que garantiu que o grupo todo fosse capaz de continuar lendo, com maior compreensão.

Tanto a elaboração de paráfrases quanto a elaboração de resumos se mostraram estratégias bastante eficientes para monitorar a compreensão que está sendo construída sobre o texto. Analisamos, assim, que elaborar paráfrases e resumos, possibilita ao grupo de leitores compreender o que foi lido para continuar a leitura. Ao expô-lo, os alunos estabelecem o tema

do texto, identificam as ideias principais e as relações entre elas, retomam os objetivos de leitura, regulando os sentidos formulados individual e coletivamente.

Em todo esse processo, a pergunta da professora às crianças e as perguntas feitas pelas crianças, a atividade compreensiva responsiva que se dá por meio da interação verbal, as lacunas de compreensão reconhecidas durante a leitura, o falar sobre o que foi lido permitem recuperar os conhecimentos acionados na relação entre professora e crianças e entre crianças, as diferentes estratégias e produções acionadas no momento de leitura compartilhada.

Ao falar sobre o que foi lido, tendo a possibilidade de expor o que entenderam do texto até o momento lido, levantar suas dúvidas e até mesmo encontrar informações muito relevantes sobre o que pode acontecer, os estudantes acionam estratégias de leitura importantes para que possam produzir e se apropriar dos sentidos provocados pelo ou entranhados no texto. Assim, concluímos que o momento de leitura compartilhada é uma atividade fundamental para o uso e a aprendizagem de estratégias que visem à compreensão do que leem, para que resolvam desafios encontrados nos textos e utilizem a estratégia necessária para prosseguir com a leitura. Na leitura compartilhada, a interação discursiva entre professores e crianças e entre crianças é fundamental para que a comunidade de leitores explore com qualidade a leitura em suas dimensões socializadora, comunicativa e cognitiva.

Muitas questões colaboraram para o avanço desta pesquisa, mas também contribuíram ativamente para a formação da professora-pesquisadora. Na medida em que este estudo foi se desenvolvendo, desde a elaboração do problema e de seus objetivos, durante o levantamento de conceitos fundamentais ao tratamento do objeto de investigação, na imersão no campo, na análise do material videogravado, no movimento que fortaleceu o protagonismo das crianças, mais intensamente transformava-se a ação da professora, refletia sobre sua própria prática e, num ato autoscópico, qualificava a sua intervenção como formadora de leitores.

De nossa parte, em contrapartida às contribuições da pesquisa para a nossa formação, pretendemos colaborar com a formação de professores, levando este estudo adiante, defendendo a importância de inserir o momento de leitura compartilhada nas escolas e potencializar o uso das estratégias de leitura, principalmente, diante de textos que apresentam desafios à compreensão. Defendemos que o professor tem papel fundamental para que os alunos sejam instados a encontrar recursos para resolver esses obstáculos, precisam guiar e proporcionar as ajudas necessárias para que os leitores acionem e aprendam a utilizar estratégias, colaborando com a formação de leitores proficientes.

Ademais, propomo-nos a colaborar com a pesquisa e a extensão, aproximando a universidade e a escola, tornando possível que este estudo regresse aos acadêmicos das

licenciaturas, futuros formadores de leitores, ao apresentar-lhes a leitura compartilhada como possibilidade de intervenção que possibilita o acionamento de estratégias de leitura e como atividade fecunda para a participação de estudantes e professores em situações de constituição de comunidades de leitores na escola.

Por fim, a escola, lugar onde nossa pesquisa foi desenvolvida, a qual tem como objetivo a formação permanente de leitores e de professores, contará com as contribuições deste estudo. Estão previstos momentos de formação durante os quais apresentaremos o estudo sobre a leitura compartilhada como espaço de interações entre crianças e professora que pode oportunizar a uma comunidade de leitores o acionamento e o aprofundamento de estratégias para resolver desafios durante a leitura. Aos sujeitos da pesquisa, participantes do trabalho de campo, será feita uma devolutiva, por meio da qual serão expostas as suas contribuições ao processo de investigação e os aprendizados que a professora-pesquisadora produziu com o auxílio de cada um deles.

Cabe à pesquisa, em nosso entendimento, formar constantemente o pesquisador, mas também proporcionar melhores condições de entendimento da realidade aos sujeitos que tão gentilmente abrem-se para propostas de produção de conhecimentos e para a oferta de seus entendimentos àquele que deles se ocupa com rigor e seriedade.

## REFERÊNCIAS

- ABARCA, Eduardo Vidal; RICO, Gabriel Martínez. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, Ana. et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139-153.
- AGUIAR, V. T. de (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001.
- AISENBERG, Beatriz. Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. In: *Ensino Em Re-Vista*, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Práticas de alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2009.
- ÁLVARO, J. L; GARRIDO, A. *Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw Hill, 2006.
- ARNOLD, D. H. et al Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 1994, p. 235-243.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo de filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- BICA, Mariane Oliveira. “Desenvolvimento humano em atividade: há unidade?”: transições da pergunta no devir da pesquisa com crianças – uma análise autoscópica em contexto de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

BICA, Mariane Oliveira. *Olhares, fazeres e dizeres das crianças pequenas nas pesquisas – amalgamando estratégias metodológicas*. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5, 2016, UFSC. Comunicação oral. Florianópolis: Grupec, 2016.

BOFARULL, M. Teresa. Avaliação da compreensão da leitura. Proposta de um roteiro de observação. In: TEBEROSKY, Ana. et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.127-136.

BONAGAMBA, Camila. *Aprendizagem de substantivos e adjetivos por meio de leitura compartilhada para crianças com desenvolvimento típico com Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

BORDINI, M. da G. *Poesia Infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

BORDINI, M da G. A poesia e seus usos na Infância. In: BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BECKER, Paulo. *Questões de Literatura*. Passo Fundo: UPF, 2003.

BRAGAGNOLO, Adriana. *A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos e mudos. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 117-125.

BROWDER, D.M. et.al. Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 2006, p.392-408.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMARGO, Mariele de Fátima. *A complexificação de conhecimentos de crianças, na educação infantil: um estudo de caso*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

CARIE, Nayara Silva de. *Leituras de textos didáticos de história por estudantes do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CAVEQUIA, Sabrina Maria de Amorim. *A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a tertúlia literária dialógica*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CHAMBERS, Aidan. *Tell me: children, reading and talk*. South Woodchester, Thimble Press, 1993.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*; Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, R. As práticas da escrita. IN: *História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes*. (Org.) ARIÉS, Philippr; CHARTIER, Roger. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CONTI, Lilian Maria Carminato. *Leitura compartilhada e promoção de letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996, p. 163-174.

COSCARELLI, Carla Viana. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. *Inferência: Afinal, o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

DEBARYSHE, B. D. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 1993, p.455-461.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DIAS, Humberto Luiz. *Leitura, literatura e dramaturgia na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

DIAS, Mirian Vieira Batista. *Promoção do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

DICAMILLO, Kate. *A extraordinária jornada de Edward Tulane*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

DICKEL, Adriana. *O esforço coletivo da reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção*. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições em debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario;



PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. 2. ed. Campinas, SP, 1998. p. 33-71.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. 1. ed., 2. tiragem. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2 ed. –1ª reimpressão, São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELIOT, T. S. *De poesia e poetas*. São Paulo: Brasiliense, 1991. (p. 25-37).

ESPINOZA, A. *Ciências na escola: novas perspectivas para a formação dos alunos*. São Paulo: Ática, 2010.

ESPINOZA, A. La especificidad de las situaciones de lectura em “naturales”. *Lectura y vida*. Revista Latino americana de Lectura, Buenos Aires, ano 27, n.1, p. 6-16, 2006.

ESPINOZA, A.; CASAMAJOR, A.; PITTON, E. *Enseñar a ler textos de ciências*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.

FALEIRO, Maria de Lourdes. *Macroestruturas Textuais e a Construção de Sentido*. Dissertação(Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. *Família e escola: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FARRANT, B. M., & ZUBRICK, S. R. *Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: findings from the Longitudinal Study of Australian Children*. *First Language*, 2013 p.280-293.

FERNANDES, Vilma Luiza Ruas. *Pausa protocolada: ensinando a fazer inferências*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros 2015.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. *Compreensão de leitura: Estratégias de tomar notas e da imagem mental*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2002, p. 51-62.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4ª ed.. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1991.

FLORES, E. P.; SANTOS, G. F. A.; AMADEU, L. F. M.; DIAS, A. R.. *Leitura compartilhada em um hospital pediátrico: análise do comportamento verbal dos contadores*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2013, p. 711-720.

FLORES, E. P; PIRES, L. F.; SOUZA, C. B. A. *Dialogic reading of a novel for children: effects on text comprehension*. Paidéia, 2014, p.243-251.

FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo*. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2004, vol.17, n.1, pp.83-94.

FOUCAMBERT, J. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Ivete Nunes. *Estratégias de leitura: processos de compreensão deflagrados por crianças de 5º ano diante do texto escrito*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

GERALDI, J.W. Introdução: o mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, V.N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, J.W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J.W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: GEGe. *O espelho de Bakhtin*. Campinas: Pedro & João Editores, 2007.

GERALDI, J.W. É possível investir nas enunciações, sem as garantias dos enunciados já firmados? In: *Veredas Bakhtinianas - de objetos a sujeitos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

GERALDI, J.W. Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O encontro que não houve. In: FERREIRA, N.S.A. (org.) *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J.W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GILLAM, R. B.; JOHNSTON, J. R. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1992, p. 1303–1315.

GIROTTTO, Cyntia Graziela G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.) et. al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GIROTTTO, V. C. *Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GIROTTTO, V. C. *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GOMES, Viviane Moraes de Caldas. *A tragédia clássica grega: uma vivência com a Antígona, de Sófocles, na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. IN: FERREIRO, E. PALACIO, M. *Os processos de leitura e escrita - novas perspectivas*; trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

HARGRAVE, A. C., & SÉNÉCHAL, M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 2000, p. 75-90.

HORST, J. S.; PARSONS, K. L.; BRYAN, N.M. *Get the story straight: contextual repetition promotes Word learning from storybook*. *Frontiers in Developmental Psychology*, 2011, p. 1-11.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (sel., trad. Introd.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol.1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans. Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Telleri. São Paulo: Ática, 1994.

- JAUSS, Hans Robert. *A literatura como provocação* (A história da literatura como provocação à teoria literária). Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- KATIMS, D.S. Emergent of literacy in preschool children with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, v. 17, p. 58-69, 1994.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KINDLE .Same book, different experience: a comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy*, 2011, p. 13-34.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 15 ed. Campinas/SP: Pontes, 2013
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Abordagens da leitura*. Artigo.Scripta: Belo Horizonte, v.7, n. 14,p.13-22,1ºsem, 2004.
- KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 10 ed. 2ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3. ed, 8ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2012)
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. *A Formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LAROCCA, Priscila. *Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2002.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 11 – 45.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOZZI, I. A História ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva. In: *Actas do Congresso O Ensino da História: problemas da Didáctica e do Saber Histórico*. Revista O Estudo da História, n. 3, outubro de 1998.

MEDEIROS, Fabio Hernandez de. *Leitura compartilhada de contos de prompts baseados nas funções da narrativa: efeitos sobre a compreensão textual*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MEDEIROS, Hadoock Ezequiel Araújo de. *De calça curta e chinela: a poesia de Antonio Francisco na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

MIRA, W. A.; SCHWANENFLUGEL, P. J. The impact of reading expressiveness on the listening comprehension of storybooks by prekindergarten children. *Language, Speech and Hearing Services at School*, 2013, p.183-194.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NIEMANN, Flávia de Andrade. *Análise de uma proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental: em foco a operação de multiplicação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

NINIO, A. *Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device*. *Developmental Psychology*, 445-451, 1983.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARIS, S. G; HAMILTON, E. E. *The development of children's reading comprehension*. Handbook of Research on Reading Comprehension, 32-53. London: Routledge, 2009.  
Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 1999, p.20-28.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. *Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental*. Tese (Doutorado). USP, 2012.

ROBBINS, C., & EHRI, L. C. Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 1994, p. 54-64.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROGOFF, B. Adult assistance of children's learning. In: RAPHAEL, T. E. (ed) *The contexts of school-based literacy*. New York: Random House, 1984.

ROGOFF, Bárbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMANO-SOARES, Soraia. *Práticas de narrativas escritas em estudantes do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo 2007.

SANCHEZ, R. P.; LORCH, E. P.; MILICH, R. & WELSH, R. Comprehension of televised stories by preschool children with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1999, p. 376-385.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. *Leitura e produção de textos escritos na formação do professorando do curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. *O estudo das inferências na compreensão do texto escrito*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Lisboa, 2008.

SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... a criança faz pesquisa? *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158-175, maio/ago. 2017.

SARTORI, Francieli Sander. *Desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças em situações de interações: um estudo exploratório em turmas de pré-escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. M. B. Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões. In: *XXIII Simpósio Nacional de História: Guerra e Paz*. Londrina: ANPUH, 2005.

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana. et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 35-43.

SILVA, Jéssica Amanda de Souza. *Poesia infantil e leitura compartilhada: uma metodologia possível para a recepção do idoso em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

SILVA, V. M. T.. Poesia para crianças. In: ROSING, T. M. K., BULAMARQUE, F. V. *De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 229-242.

SILVEIRA JR, Célio da. *A mediação docente da leitura de textos didáticos para o ensino e aprendizagem de ciências nos últimos anos do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. In: Pátio Revista Pedagógica. Ano VIII, Nº. 29, Fev./Abr. 2003.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, 2004, (Jan-Abr).

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento do Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos a mesma coisa?” In: TEBEROSKY, Ana. Et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SULZBY, E.; TEALE, W. H. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMI, P. M.; MESENTHOL, P.; PEASON, P. D. (Eds.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1991. p. 727-757.

SULZBY, E.; TEALE, W. H.; KAMBERELIS, G. Emergent writing in the classroom: home and school connections. In: STRICKLAND, D.; MORROW, L. (Eds.). *Emerging literacy: young children learn to read and write*. Newark, D. E: International Reading Association, 1989. p. 63-79.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

TOPOLSKI, Jeretz. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, Mario; VOSS, James F. (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

VALLS, R.; SOLER, M. FLECHA, R. Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46, Janeiro-abril de 2008.

VAZ, Aline Melina. *Leitura compartilhada de histórias e a aprendizagem incidental de vocabulário*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

VIGOSTKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOSTKI, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALSH, B. A., & BLEWITT, P. The Effect of Questioning Style During Storybook Reading on Novel Vocabulary Acquisition of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 2006, 273-278.

WERTSCH, J. Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In: Seixas, P. *Theorizing Historical Consciousness*. Vancouver: University of Toronto Press, 2004, p. 49-52.

WHITEHURST, G. J.; FALCO, F. L.; LONIGAN, C. J.; FISCHER, J. E.; DEBARYSHE, B. D.; VALDEZMENCHACA, M. C.; CAULFIELD, M. *Accelerating language development through picture book reading*. *Developmental Psychology*, 1988, p. 552-559.

WHITEHURST, G. J.; ZEVENBERGEN, A. A.; CRONE, D. A.; SCHULTZ, M. D.; VELTING, O. N.; FISCHER, J. E. *Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade*. *Journal of Educational Psychology*, 1999, p. 261-272.



## **Apêndices**

## Apêndice A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Autorização da Direção da Escola para a realização de pesquisa

#### À Direção da Escola de Ensino Fundamental St. Patrick

Para fins de elaboração de dissertação de Mestrado em Educação, eu, MaiaraFoli Severo, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade de Passo Fundo, e orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Adriana Dickel, necessito do consentimento formal da direção da Escola de Ensino Fundamental St. Patrick para que possam ser coletados dados a serem utilizados no âmbito do projeto de pesquisa sobre as estratégias de leitura acionadas no momento da leitura compartilhada por professora e alunos. Esse trabalho deverá ser desenvolvido de outubro a dezembro de 2017 por mim junto ao 2º ano, classe em que atuo como regente. Esclareço que será emitido aos pais ou responsáveis um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como aos menores será emitido um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, a fim de que, sabedores das finalidades da pesquisa e dos procedimentos a serem adotados, possam autorizar a sua realização.

A coleta de dados será feita através de observações registradas por meio de videogravações e de diários de campo e da documentação das produções feitas pela professora e estudantes. Não há despesas pessoais para a escola em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a essa participação. O uso dos dados coletados ocorrerá somente no âmbito do projeto, cujo objetivo se encontra anteriormente exposto, e preservará o princípio da confidencialidade, sendo garantido aos envolvidos o sigilo e a privacidade do material produzido, que será destruído tão logo concluída a investigação. Os resultados serão utilizados para a finalidade anteriormente estabelecida e difundidos na forma de dissertação acadêmica, de artigos em eventos e periódicos da área da Educação e outras formas de difusão de conhecimentos científicos. Aos participantes – pais, estudantes, Direção da Escola de Ensino Fundamental St. Patrick – será dado acesso aos resultados da investigação.

Para dirimir dúvidas que porventura ocorram a qualquer tempo, a escola poderá contatar com MaiaraFoli Severo – Cel.: (54) 996601605, e-mail: [maiarafsevero@gmail.com](mailto:maiarafsevero@gmail.com)–; Adriana Dickel – Cel.: 54-999283597, e-mail: [dickel@upf.br](mailto:dickel@upf.br) –; e Secretaria do PPGEDU – Tel.: 54-33168295, e-mail: [ppgedu@upf.br](mailto:ppgedu@upf.br). Este Termo, os termos assinados pelos menores e pelos responsáveis pelas crianças, assim como o projeto de pesquisa a se beneficiar dos dados produzidos serão submetidos à análise, pelo sistema CEP/CONEP, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, nos termos da Resolução no. 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (Diário Oficial da União Nº 98, seção 2, de 24 de maio de 2016, páginas 44 a 46). O Comitê de Ética em Pesquisa da UPF poderá ser contatado pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Sem mais a informar, solicito o seu consentimento.

Atenciosamente,

Passo Fundo, 17 de outubro de 2017.

MaiaraFoli Severo  
Mestranda do PPGEDU– UPF

Eu, \_\_\_\_\_, Diretora da Escola de Ensino Fundamental St. Patrick, declaro que li o exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e recebi da pesquisadora Maiara Foli Severo informações que me ajudaram a decidir sobre consentir na investigação a ser desenvolvida. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução no. 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que regula a

avaliação da ética em pesquisa nas ciências humanas e sociais (Diário Oficial da União Nº 98, seção 2, de 24 de maio de 2016, páginas 44 a 46). Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Também está ciente de que lhe é garantida a plena liberdade de decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem que lhe seja imputado prejuízo algum.

Passo Fundo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura e carimbo

## Apêndice B- TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa sobre a leitura compartilhada como momento de ativação e exploração de estratégias que podem levar à formação de um leitor proficiente, desenvolvida pela pesquisadora Maiara Foli Severo, sob orientação da professora Dr. Adriana Dickel, da Universidade de Passo Fundo. Queremos conhecer melhor como funcionam os momentos de leitura compartilhada, as estratégias de leitura que são acionadas pela professora e as estratégias de leitura que vocês utilizam para compreender o que é lido no livro da leitura compartilhada “A extraordinária jornada de Edward Tulane”.

Para podermos dar continuidade a nosso projeto, você precisa dar seu assentimento. O que significa assentimento? Significa que você concorda em fazer parte do grupo de alunos que tomarão parte dessa pesquisa. Os seus pais já foram consultados e permitiram que você participasse.

A Direção de sua escola, a Escola de Ensino Fundamental St. Patrick, também autorizou a realização das atividades que permitirão observar em que medida o momento de leitura compartilhada aciona estratégias de leitura na formação do leitor proficiente e de que forma os professores potencializam essas estratégias de leitura. Essas atividades ocorrerão no período da tarde, de outubro a dezembro de 2017, dentro do horário regular de aulas, e serão coordenadas pela pesquisadora, regente da classe do 2º ano.

Fique certo de que todos os dados gerados têm a finalidade exclusiva de contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. O seu nome não será divulgado e as imagens geradas por videogravação serão excluídas logo que a transcrição dos dados for realizada. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificação de seus participantes. Quando terminarmos a pesquisa, vamos produzir uma dissertação e apresentá-la a uma banca de especialistas, que avaliará a qualidade do trabalho. Além disso, serão publicados artigos que tratem sobre o tema de investigação.

Caso você tenha perguntas a fazer sobre a pesquisa e sobre o uso dos dados produzidos pela pesquisadora, poderá conversar diretamente comigo ou telefonar para a Prof.<sup>a</sup> Adriana Dickel, no número 33168295. É fundamental que você tenha entendido as coisas que estão escritas neste Termo e faça a sua opção por participar ou não da pesquisa, pois este é um direito seu. Cabe-lhe estar ciente também de que você poderá desistir de participar do projeto a qualquer momento, o que em nada lhe afetará.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa “A leitura compartilhada e as estratégias de leitura na formação do leitor proficiente”. Entendi o que acontecerá a partir de minha participação. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, pois nada vai me acontecer. A pesquisadora, Maiara Foli Severo, tirou minhas dúvidas e consultou as pessoas responsáveis por mim, tendo deles o seu consentimento. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, eu o li e concordo em participar da pesquisa.

Passo Fundo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor/aluno

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

**Apêndice C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Pais / Responsáveis pelas crianças**

Seu (ua) filho (a), \_\_\_\_\_, está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre estratégias de leitura acionadas no momento da leitura compartilhada por professora e alunos, tema da dissertação de Mestrado em Educação da pesquisadora Maiara Foli Severo, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade de Passo Fundo, orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Adriana Dickel e regente da classe de 2º ano da Escola de Ensino Fundamental St. Patrick.

A participação de seu (ua) filho (a) na pesquisa ocorrerá durante os dias 23 de outubro a 08 de dezembro, no tempo regular em que ele (a) se encontra matriculado, no período destinado à leitura compartilhada da obra “A extraordinária jornada de Edward Tulane”. As informações serão videogravadas, transcritas e, posteriormente, destruídas. A identificação do participante ficará em sigilo. A Direção da Escola está ciente do projeto em desenvolvimento e consente na realização de parte dele junto à classe, cuja regência está a cargo da pesquisadora.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na forma de dissertação e/ou de artigos, sempre com a segurança da confidencialidade dos dados. Está garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá a segurança de receber explicações relacionadas à pesquisa a qualquer tempo.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste Termo e, caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Maiara Foli Severo pelo telefone (54) 996601605, com a sua orientadora pelo telefone (54) 33168295, com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo pelo telefone (54) 3316-8295, ou também poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda que seu (ua) filho (a) participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste Termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável, em duas vias, sendo que uma delas ficará com você e a outra, com a pesquisadora.

Passo Fundo, 18 de outubro de 2017.

Nome do (a) responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: MaiaraFoli Severo

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Apêndice D- RESUMO DA OBRA “A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE”- DE KATE DICAMILLO**

“Certa vez, numa casa na rua Egito, morava um coelho de porcelana. Ele tinha braços e pernas de porcelana, patas e cabeça de porcelana, torso e nariz de porcelana. Seus braços e pernas eram articulados e presos por arame, de modo que os cotovelos e os joelhos pudessem ser dobrados, dando-lhe mais liberdade de movimento. As orelhas eram de pele de coelho de verdade e sob a pele havia arames fortes e flexíveis, que permitiam que as orelhas fossem colocadas em posições que refletissem seu humor - agitado, cansado, entediado. O rabo dele também era de pele de coelho de verdade e era fofo, macio e bem-feito.

O nome do coelho era Edward Tulane, e ele era alto. Tinha quase um metro da ponta das orelhas à ponta dos pés; os olhos eram pintados de um azul penetrante e inteligente.

No todo, Edward Tulane se achava um tipo excepcional. Apenas os bigodes davam margem a dúvidas. Eram longos e elegantes (como deveriam ser), mas de origem incerta. Edward tinha a forte sensação de que não eram bigodes de coelho. A quem os bigodes tinham pertencido inicialmente - a que animal repugnante - era uma pergunta na qual Edward não conseguia pensar por muito tempo. Então ele não pensava. Geralmente preferia não ter pensamentos desagradáveis.”

Edward tinha uma dona chamada Abilene Tulane; ela tinha pelo coelho muita admiração, sempre depois que se arrumava para a escola, também arrumava Edward. O coelho tinha um guarda-roupa composto por ternos de seda feitos a mão, sapatos feitos sob encomenda, uma enorme coleção de chapéus com furos para encaixar suas orelhas longas e expressivas. Suas calças bem talhadas tinham um bolsinho para seu relógio de ouro. Toda manhã, Abilene dava corda no relógio de bolso. A menina colocava Edward numa cadeira da sala de jantar que levava à porta da frente dos Tulane, onde o coelho ficava olhando para a rua Egito, ouvindo o relógio e esperando.

Todas as noites Edward sentava-se à mesa da sala de jantar com os membros da família Tulane: Abilene, sua mãe e seu pai, e a avó de Abilene, que se chamava Pellegrina. Edward não dava atenção às conversas. Os pais de Abilene se encantavam com Abilene a imaginar que o coelho era real. Apenas a avó de Abilene, a Pellegrina, falava com Edward de igual para igual. Foi ela que mandou fazer o coelho, encomendado suas roupas de seda e seu relógio de bolso, seus chapéus e suas orelhas flexíveis, seus finos sapatos de couro e seus braços e pernas articulados, a um artesão da França. Pellegrina o dera de presente para a Abilene quando ela fez sete anos.

Era Pellegrina que colocava Abilene e Edward para dormir todas as noites. A menina sempre pedia para a avó contar uma história, Pellegrina se negava, porém prometia para a neta que um dia haveria uma história, e saía do quarto. Toda noite Abilene dizia que gostava muito do coelho, depois que sua avó saía.

Na noite do aniversário de onze anos de Abilene, seu pai anunciou que eles fariam uma viagem de navio até Londres, Pellegrina disse que não iria e Abilene pediu se Edward viajaria junto. Sua mãe não fez muita questão, pois Abilene já estava crescida, mas seu pai deu apoio para que o coelho fosse junto.

Naquela noite, Pellegrina levou Abilene e Edward para dormir e disse que naquele dia haveria uma história. A avó fez questão que o coelho escutasse a história. Era a história de uma princesa que não amava ninguém, embora muita gente gostasse dela. Um dia o rei, pai da princesa, disse que ela deveria se casar com um príncipe do reino vizinho; assim que viu a princesa, o príncipe se apaixonou por ela e lhe deu um anel de puro ouro, colocou-o no seu dedo e disse que a amava. Porém, a princesa tirou o anel do dedo e o engoliu, dizendo que era aquilo o que pensava sobre o amor. A princesa deixou o castelo e entrou na floresta e lá ficou

perdida. Após dias e dias, ela encontrou uma pequena cabana e resolveu bater na porta, quando entrou viu uma bruxa contando moedas de ouro, a princesa pediu ajuda e a bruxa não lhe escutava, só contava moedas. Foi quando a princesa disse que se a bruxa não a ajudasse, haveria consequências, pois era filha de um rei poderoso. A bruxa parou e pediu para a princesa falar o nome de alguém que ela amava, e a princesa logo respondeu: “Eu não amo ninguém”. A bruxa lhe disse: “Você me desaponta.”, levantou o dedo dizendo uma única palavra: “Longuinigui”. Foi assim que a linda princesa foi transformada em um javali. Os homens do rei estavam na floresta à procura da princesa, quando viram um javali feio, atiraram nele na mesma hora. Os homens levaram o javali para o castelo, a cozinheira abriu a barriga dele e encontrou um anel de ouro puro. A cozinheira colocou o anel no dedo e terminou de limpar o javali. Enquanto a cozinheira trabalhava, em seu dedo brilhava o anel que a linda princesa tinha engolido.

Pellegrina, após esse desfecho, disse: “Fim”.

Abilene ficou frustrada com a história já que ninguém viveu feliz para sempre. Pellegrina balançou a cabeça e ficou calada um momento e disse: “Então me responda: como uma história pode ter final feliz se não há amor?” Pellegrina tirou o Edward do colo de Abilene, colocou-o na cama, inclinou-se para ele e sussurrou: “Você me desaponta.” e saiu do quarto.

Chegou o dia, Abilene e seus pais estavam prontos para a viagem. E Edward, é claro. Partiram.

No segundo dia de viagem, dois irmãos, Martin e Amos, deram atenção especial a Edward. Ao interrogarem Abilene sobre o que o coelho fazia, os meninos arrancaram a roupa do corpo de Edward, depois a roupa de baixo. Abilene ficou muito brava, Martin jogou Edward para Amos. Foi então, quando Amos ia arremessar o coelho, Abilene deu uma cabeçada no estômago do menino e o coelho foi lançado para o mar.

Edward foi se afastando de Abilene e afundou. Chegou ao fundo do mar, de cara para baixo, com a cabeça enfiada no lodo. Pela primeira vez sentiu uma emoção: Edward Tulane sentiu medo.

O coelho ficou duzentos e noventa e sete dias no fundo do mar. Então, houve uma tempestade tão forte, que ergueu Edward do fundo do mar, mas logo depois tornou a descer novamente. De repente, a rede de um pescador foi lançada, Edward se viu de volta ao mundo.

Um velho pescador, chamado Lawrence, levou o coelho para Nellie, sua esposa, que, ao ver o coelho, ficou muito feliz, pois há tempos vivia muito triste. Nellie disse: “Ela é linda”, Edward ficou confuso, foi aí que o coelho passou a ser chamado de Susanna. Nellie fez roupas para o Edward, mas roupas femininas e também reconstruiu as orelhas do coelho. Edward passava os dias na cozinha com Nellie, ela lhe contava sobre os filhos, um deles havia morrido. À noite, Lawrence voltava do mar, durante o jantar o coelho sentava à mesa com o pescador e a esposa, num velho cadeirão de madeira. Após o jantar, Lawrence saía para tomar ar fresco e convidava o coelho para ir junto. Colocava Edward no ombro e, nas noites claras, Lawrence dizia o nome de cada uma das constelações. Edward adorava olhar estrelas, e adorava os nomes das constelações. Às vezes, olhando o céu noturno, o coelho lembrava de Pellegrina: “Javalis, ele pensava, “Bruxas.”

Antes de colocá-lo na cama, Nellie cantava uma canção de ninar para o coelho. Sua vida era tranquila. Certo dia a filha de Lawrence e Nellie foi visitá-los.

A filha do casal chamava-se Lolly. Naquele dia, Edward não saiu olhar as estrelas com Lawrence, e Nellie não cantou uma canção de ninar. Lolly demonstrou uma fúria terrível pelo coelho, pegou Edward pelas orelhas e enfiou de cara para baixo na lata de lixo. “Adeus”, pensava Edward, enquanto Lolly o arrastava.

Pela primeira vez Edward sentiu uma pontada no peito de porcelana, o coração dele se manifestou. Disse duas palavras: Nellie. Lawrence.

Edward foi parar num lixão. Lá ele passou a noite. De manhã, um homem subiu pelo entulho e dizia: “Quem sou eu? Sou Ernest, o rei do mundo. Como posso ser o rei do mundo? É que sou o rei dos lixões. E o mundo é feito de lixo. Há-há-há! Portanto, sou Ernest, o rei do mundo”.

Edward se mantinha vivo, porque tinha esperança que se vingaria de Lolly. Depois de quarenta dias, ele parou de pensar em vingança, se entregando ao desespero. Sua atual situação era muito pior do que estar no fundo do mar. Voltou a lembrar da história da princesa que não amava ninguém, contada por Pellegrina. A bruxa transformou a princesa em javali porque ela não amava ninguém. Agora ele entendia. E ouvia Pellegrina dizer: “Você me desaponta.”. Ele perguntava, mas sabia a resposta: não tinha amado Abilene o suficiente. Abilene agora estava longe, Nellie e Lawrence também. Sentia falta deles. O coelho se perguntou se aquilo era amor.

Edward ficou cento e oitenta dias no lixão. Inesperadamente, o lixo ao seu redor se moveu e o coelho ouviu um cachorro farejar. De repente, a luz do fim da tarde brilhou na cara de Edward.

O cachorro carregou Edward pelas orelhas até uma linha de trem e levou o coelho para um homem: Bull.

Lucy, o cachorro, gostava muito de torta de coelho, Bull teve que explicar que era um coelho de porcelana, que seria impossível transformá-lo em torta. Bull olhou para Edward e disse: “Você é de porcelana, não é, Malone?”. Edward pegou a estrada com Bull e Lucy. Edward transformou-se em Malone.

Bull, Lucy e Edward se deslocavam em vagões vazios, mas nunca chegavam a lugar nenhum, era a ironia das andanças de Bull. Edward viajava no saco de dormir que Bull carregava no ombro, só com a cabeça e orelhas para fora, Bull tinha cuidado para que Edward pudesse olhar sempre para trás, para o caminho que tinham acabado de percorrer. Durante as noites, Bull e Lucy dormiam e Edward, sempre de olhos abertos observava as constelações, dizia o nome delas e depois o nome das pessoas que gostavam dele: Nellie, Lawrence, Abilene. Neste momento Edward respondia: “Viu? – Edward dizia para Pellegrina. – Não sou como a princesa. Eu conheço o amor.”

Por vezes, Bull e Lucy se reuniam com outros mendigos em torno de uma fogueira. Bull contava histórias e também cantava muito bem.

Certa noite, Edward ficou muito grato por Bull perceber que vestido não era uma roupa apropriada para ele. Bull pegou uma meia que usava como gorro e fez uma blusa para o coelho, Bull também fez calças, cortou lenços vermelhos e costurou retalhos.

No início, os mendigos riam de Edward, diziam que Bull tinha arranjado uma bonequinha, e Edward ficava enfurecido. Logo os homens se acostumaram com Edward, e o coelho era reconhecido quando chegava noutra fogueira em outra cidade, em outro estado, em outros lugares.

Edward ficou perdido com Bull e Lucy por sete anos, o coelho se tornou um ótimo mendigo: feliz quando andava pelas estradas e inquieto ao ficar parado.

Numa noite, enquanto Bull e Lucy dormiam num vagão, um homem entrou e acordou o mendigo com um pontapé. E Edward, por mais que tivesse braços, pernas e orelhas flexíveis, nada podia de mexer. Quando o homem viu Edward, abriu a porta do vagão e com um pontapé o lançou na escuridão. O coelho desceu rolando uma colina, quando parou ficou deitado de costas para o chão, de cara para o céu noturno, começou a dizer o nome das constelações, depois: “– Bull – dizia seu coração. – Lucy.” Desejou chorar.

Pela manhã, quando o sol nasceu, uma velha descia pela estrada e tropeçou em Edward. Ao perceber que não era um coelho de verdade, pensou em alguma utilidade para o coelho. A velha colocou o coelho numa cesta e levou-o.



A velha achou uma utilidade para Edward: pregou suas orelhas numa estaca de madeira, esticou seus braços, amarrou suas patas, pendurou latas e fez de Edward um espantalho, para espantar corvos. Ela passou a chamar o coelho de Clyde.

Edward passou a confundir os corvos com Pellegrina, e pensava que ela podia lhe transformar em javali, não se importava mais com as coisas. À noite, ele olhava as estrelas, e não encontrava consolo em olhá-las. Apenas dizia para as estrelas: “Eu já fui amado.”

Um menino que trabalhava para a velha, chamado Bryce, salvou Edward. Edward já não acreditava mais que seria salvo, mas quando Bryce conseguiu desprendê-lo da estaca e ele caiu nos braços do garoto, sentiu alívio e alegria.

Bryce levou Edward com ele e disse que o levaria para Sarah Ruth. Ao chegar em casa, acordou a menina e lhe deu o coelho. Sarah Ruth não acreditava no que via, pois a cabeça de sua boneca foi quebrada.

A menina estava muito doente, não conseguia respirar, por isso, pouco falava. Ela pegou o coelho, e começou a embalá-lo. A menina deu um nome para o coelho: Jangles.

No dia seguinte, o pai de Bryce e Sarah Ruth chegou em casa, Sarah tossia muito. Edward teve certeza de que aquele homem tinha quebrado a cabeça da boneca.

O pai dizia que não se importava com o coelho, saiu e não voltou mais naquele dia.

No fim do dia, Bryce quando voltou, fez uma surpresa para a irmã: transformou Edward em marionete, com pedaços de barbante. Sarah Ruth ria muito ao ver o coelho dançar. Ela riu até começar a tossir. Bryce deixou Edward de lado, pegou Sarah e esfregou-lhe as costas, depois a levou para fora tomar ar. Quando voltaram, Bryce disse a Edward que Sarah Ruth queria o coelho.

Meses se passaram, Sarah pouco respirava. Bryce não saía mais de casa, ficava o dia todo com a menina no colo, embalando-a e cantando. Numa manhã de setembro, Sarah Ruth parou de respirar.

O pai entrou correndo. Bryce e o pai discutiram muito, até que o pai pegou Sarah Ruth e a levou para ser enterrada. Bryce partiu com Edward para Mênfis. Edward sofria por Sarah Ruth.

Chegando em Mênfis, Bryce tocava gaita e manipulava os barbantes de Edward. No chão havia uma caixinha de Sarah Ruth, com a tampa aberta, para as pessoas jogarem moedas. Quando o sol se pôs e as ruas escureceram, Bryce parou de tocar gaita, pegou a caixa e olhou dentro dela e disse para Edward que tinha dinheiro suficiente para comer alguma coisa.”

Bryce entrou num restaurante chamado Neal’s, pediu panquecas, ovos, filé, torradas e café. Bryce comeu toda a comida. Quando a garçonete deu a conta, Bryce confessou que não tinha dinheiro suficiente. A moça chamou Neal, o dono do restaurante ficou furioso por Bryce não ter dinheiro, pegou Edward pelos pés e balançou-o. Balançou tanto que a cabeça do coelho bateu na beirada do balcão. Bryce gritou. E o mundo de Edward, escureceu.

Edward viu a casa de Abilene, viu Lucy sair correndo pela porta da frente, viu Bull, lá estava também, Abilene, Nellie, Lawrence e Bryce.

“– Susanna – exclamou Nellie.

– Jangles – disse Bryce.

– Edward – disse Abilene, estendendo os braços para ele.”

Bryce apontou para as estrelas e mostrou a constelação Sarah Ruth. O coelho estava alegre, começou a voar em direção às estrelas, ao encontro de Sarah Ruth. Mas não conseguiu, Bull o segurava no chão.

“– Extremamente bem-feito – disse o homem que passava um pano quente no rosto de Edward.” O homem percebe que Edward tinha acordado e lhe escutava, então explicou ao coelho que sua cabeça estava quebrada e ele havia consertado. Mas Edward pensava: “meu

coração está quebrado.” O homem se chamava Lucius Clarke, era um restaurador de bonecas. Então Bryce lembrou: “Bryce, o jantar, Neal balançando-o no ar.”

Lucius contou sobre Bryce, que o garoto não tinha dinheiro para pagar o conserto de Edward, então aceitou que Edward fosse consertado de melhor maneira, mas depois o coelho seria de Lucius Clarke.

Bryce tornou a voltar para a loja de bonecas para ver Edward, mas Lucius pediu que nunca mais voltasse, afinal fizeram um trato. Bryce olhou para Edward, viu que estava reconstruído, conversou com o coelho, depois lhe disse adeus. Edward pensava: “Por favor, pensava Edward, não vá.” Bryce partiu. Edward ficou sozinho.

A loja de Lucius Clarke era cheia de bonecas senhoritas e bonecas bebês. Uma das bonecas ria por Edward ser um coelho e dizia que não seria vendido. Na cabeça de Edward só vinha Sarah Ruth e Abilene. Logo a boneca foi vendida.

Outra noite, Edward começou a conversar com outra boneca, ela tinha cem anos, tinha sido restaurada e tinha rachaduras no rosto, como Edward. A boneca mostrou a Edward que devia ter esperança, que alguém iria comprá-lo, mas o coelho dizia: “– Estou farto de ser amado”; “– Estou farto de amar. É muito doloroso.” E ela lhe respondeu: “Você me decepciona.”

Pela manhã, Lucius Clarke abriu a loja. O primeiro cliente foi uma menina com o pai. A menina levou a boneca que passara a noite conversando com o coelho. Edward ouvia a boneca, como se ela ainda estivesse ao seu lado dizendo: “Alguém virá.”; Alguém virá buscá-lo. Mas primeiro é preciso que você abra seu coração.” A luz do sol desapareceu, e Edward escutava: “Alguém virá buscá-lo.” O coração do coelho de porcelana começara a abrir de novo.

As estações passavam: outono, inverno, primavera e verão. Edward Tulane esperava. Passaram anos. Edward esperava. O coelho repetia as palavras da velha boneca: “Alguém virá; alguém virá buscá-lo.” Uma leve sensação de esperança fixava em seu cérebro.

Era primavera. Chovia. Uma menina de cinco anos andava pela loja, olhando as bonecas enquanto sua mãe fechava o guarda-chuva. Quando a menina olhou para Edward: “– Alguém virá – Edward dizia. – Alguém virá buscá-lo.”

A menina pegou o coelho e começou embalá-lo, como fazia Sarah Ruth. Edward lembrou.

Lucius Clarke pediu para a mãe da menina tomar cuidado, pois a criança estava segurando uma boneca frágil, preciosa e muito cara. A menina mostrou o coelho para a mãe e pediu para levá-lo. A mulher se aproximou da filha. Edward, por um instante, achou que estava atordoado, achou que estava sonhando.

A mãe da menina ficou olhando Edward. Ela levou a mão até o medalhão que tinha em seu pescoço. Edward viu que não era um medalhão. Era um relógio de bolso.

“Era o relógio dele.

– Edward? – disse Abilene.

– “Sim”, disse Edward.

– Edward – ela repetiu, agora com segurança.

“Sim”, disse Edward, “sim, sim, sim.”

Sou eu.”

**Anexos**

## Anexo 1- Quadro explicativo das normas compiladas para a transcrição do material videogravado

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Sinais</b>	<b>Exemplificação</b>
Falas paralelas	Quando várias crianças falam ao mesmo tempo e essa conversa não é audível	( )	(falas paralelas)
Truncamentos bruscos	Quando alguém é interrompido pelo interlocutor	/	Então, a proposta de agora é/ Não, ó, vou repetir/
Incompreensão de palavras ou segmentos	Quando não se entende parte da fala, usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido entre parênteses	( )	(inaudível) ou eu tenho uma per(gunta)
Trecho da frase inaudível	Quando um trecho da fala não é audível	/.../	Sabe prô /.../. Posso /.../.
Comentários descritivos do transcritor	Quando se especifica a ação concomitante à fala, antes ou depois da sua ocorrência	(( ))	((balança a cabeça afirmativamente)), ((levanta o dedo)), ((risos))
Entonação enfática	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou com acento mais forte que o habitual.	MAIÚSCULA	E daí quando a gente chegar ele vai tá DESSE tamanho.
Qualquer pausa ou silêncio	Quando ocorre uma parada durante a fala	...	Então quer dizer que naquele tempo...
Supressão de trechos de fala	Quando um trecho de fala é suprimido da transcrição em determinado ponto	(...)	Uma brincadeira (...). Agora nós vamos formar um trem, mas não é de qualquer jeito.
Citações literais de textos, durante a gravação	Quando o trecho corresponde à oralização de um texto	“entre aspas”	“Vamos sempre ser amigos, não importa a escola. Vamos seguir as guias de convivência todos os dias”.
Silabação	Quando uma palavra é pronunciada pausadamente, sílaba a sílaba	-	Pes-ca-ria
Interrogação	Como indicação de pergunta e manifestação de dúvida	?	O que define um dinossauro?
Exclamação	Como indicação de palavra ou frase emitida com entusiasmo ou admiração	!	Muito bem!
Repetições	Quando ocorre a reduplicação de uma sílaba	Própria letra	E daí, aaaa lá dá pra até posá.
Prolongamento de vogal ou consoante	Quando uma letra é alongada em uma palavra	aaaaaaa eeeeeee iiiiiiiiiii ooooooo uuuuuuu	Das leeeetras. Tem um rabão, tem um cabelão. Eu acho, era ummm projeto.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras Francieli Sander Sartori (2016) e Mariele Fátima de Camargo (2016).

CIP – Catalogação na Publicação

---

S498eSevero, Maiara Foli

Estratégias de leitura : conhecimentos acionados nas interações discursivas, produzidas por crianças e professora-pesquisadora durante a leitura compartilhada/Maiara Foli Severo. – 2019.

117f. : il. color.; 30 cm.

Orientadora: Profa.Dra.Adriana Dickel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2019.

1.Leitura – Desenvolvimento. 2. Leitura – Prática. 3. Ensino fundamental. 4. Prática de ensino. 5. Leitura compartilhada. 6. Autoscopia. I.Dickel, Adriana, orientadora.II.Título.

CDU:372.41

---

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364